



Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia
2016

**Maria Goreti Pereira
Martins**

**A relação entre a consciência fonológica e o domínio
da ortografia: um estudo com alunos do 1.º ano de
escolaridade**



**Maria Goreti Pereira
Martins**

**A relação entre a consciência fonológica e o domínio
da ortografia: um estudo com alunos do 1.º ano de
escolaridade**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Luciana Manuela de Almeida Graça, Bolseira de Pós-Doutoramento do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Ao meu Pai.

o júri

presidente

Professor Doutor Rui Marques Vieira
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Rosa Lídia Torres do Couto Coimbra e Silva
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutora Luciana Manuela de Almeida Graça
Bolseira de Pós-Doutoramento da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Esta será, provavelmente, a secção mais ingrata deste relatório. Não há palavras que possam expressar a minha gratidão a todos os que fizeram parte do meu percurso académico; ainda assim, aqui fica a minha tentativa.

Em primeiro lugar, há que agradecer às Professoras:

À Professora Doutora Luciana Graça por todo o apoio prestado, paciência que teve ao longo destes anos para que este relatório estivesse concluído.

À Professora Doutora Fátima Mesquita pelas indicações dadas durante o período de estágio e posteriormente, neste relatório.

À Professora Doutora Rosa Lídia Coimbra pela preciosa ajuda na análise dos ditados. A elaboração dos critérios de correção foi crucial para que conseguisse fazer a análise de uma forma mais “justa”.

À Professora Doutora Andreia Hall por toda a ajuda na componente empírica.

À Professora Inês Soares de Moura por toda a ajuda e pela informação que me facultou sobre a análise de ditados e de erros ortográficos.

Em segundo lugar, importa também lembrar os amigos:

À minha companheira de estágio, Vanessa Santos, por todos os desabafos ouvidos, por todos os conselhos que me deu e por todas as horas de trabalho em conjunto.

Aos meus companheiros de curso e principalmente àquelas companheiras de curso e amigas de todas as horas: Andréa Martins, Micaela Pereira, Mónica Seabra, Nádia Santos, Paula Alexandra Castro, Rita Martins, Vanessa Samouco e Vanessa Santos.

Às mulheres que me inspiram e me fazem querer ser uma pessoa e profissional melhor: Adália Alho, Graça Morgado, Manuela Valente, Olívia Godinho – Obrigada!

E, em último lugar, mas não menos importante, não poderia deixar de aqui agradecer também à família:

À Tia Cila por estar sempre lá, mesmo quando não há palavras para dizer.

À Tia Tina por me lembrar constantemente de quem eu sou filha; de que quem fala comigo, consegue sempre falar com duas pessoas ao mesmo tempo.

Ao meu Pai e à minha avó materna, por sempre terem acreditado em mim, mesmo quando eu não acreditei.

E, finalmente, mas tão ou mais importante que todos os outros, à minha Mãe, por todas as horas e por todos os momentos de desabafos, desespero e frustração com este relatório. Por me ouvir. Por estar lá. Por ser a mulher forte que é. Não é fácil ser mãe. Obrigada, Mãe.

A todos, o meu mais profundo e sentido agradecimento. Acreditem quando vos digo: sem vocês, este relatório não estaria concluído. Obrigada!

palavras-chave

Consciência fonológica, ortografia, escrita, erro ortográfico, ditado, bateria de provas fonológicas.

resumo

Este relatório aborda a consciência fonológica e a capacidade ortográfica de crianças do 1.º ano de escolaridade, com o principal objetivo de estudar a relação existente entre estas duas competências. Sob o ponto de vista de vários autores especialistas na área, procuramos abordar o conceito de consciência fonológica, a entrada no mundo da escrita e as dificuldades que a criança enfrenta no início da alfabetização, para assim estudar o modo como a criança desenvolve a sua capacidade ortográfica e relacionar esta capacidade com a consciência fonológica.

Para estabelecer tal relação, aplicámos a Bateria de Provas Fonológicas criada por Silva (2008), a fim de averiguar a consciência fonológica das crianças, e realizámos um ditado ao aluno, apenas como instrumento de verificação da componente ortográfica.

Os participantes do nosso estudo foram as crianças de três turmas existentes do 1.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico, numa escola situada no concelho e no distrito de Aveiro, durante o 3.º período do ano letivo de 2013/2014.

Com os resultados obtidos com os instrumentos aplicados conseguimos verificar que existe uma relação positiva entre as duas competências e que a) as crianças com maiores níveis de consciência fonológica apresentam menos erros de ortografia, assim como b) as crianças que têm mais representações sobre o escrito e sobre a escrita apresentam menos erros de ortografia.

keywords

Phonological awareness, spelling, writing, orthographic error, spelling test, phonological tests battery.

abstract

This report deals with the phonological awareness and orthographic ability of children from year 1, with the main goal of studying the relationship between these skills. From the point of view of several authors in the area, we tried to approach the concept of phonological awareness, the access into the world of writing and the difficulties that the child faces in the beginning of literacy, in order to study how children develop their spelling ability and relate this capacity with phonological awareness.

To establish this relationship, we applied the phonological tests battery created by Silva (2008), in order to verify the phonological awareness of children, and we performed a spelling test to the student, only as a checking instrument spell component.

The participants in our study were children from three existing classes of the year 1 of the 1st cycle of basic education in a school in the county and in the district of Aveiro, during the 3rd period of the school year 2013/2014.

With the results with the applied tools, we can verify that there is a positive relationship between the two skills and a) children with higher levels of phonological awareness have fewer spelling errors, and b) children who have more representations about writing and the writing have less misspellings.

Índice

Introdução	1
Parte teórica	3
Capítulo 1. A consciência fonológica, nos primeiros anos de escolaridade	5
1.1. A complexidade do conceito	5
1.2. Níveis de consciência fonológica	7
Capítulo 2. A produção escrita, no início da aprendizagem	11
2.1. O processo de entrada na escrita	11
2.1.1. O processo de aquisição e apropriação da escrita	14
2.1.2. A diferença entre a oralidade e a escrita	16
2.2. Norma ortográfica	18
2.3. Erro ortográfico	20
2.3.1. Categorizações de erros ortográficos	21
Capítulo 3. A relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita	25
Parte empírica	29
Capítulo 4. Objetivos, contexto e método	31
4.1. Questões de investigação e objetivos do estudo	31
4.2. Natureza da investigação	31
4.3. Contexto de investigação e dos participantes	32
4.4. Instrumentos	34
4.4.1. <i>Bateria de Provas Fonológicas</i>	34
4.4.2. Ditado ao aluno	36
4.5. Procedimentos	37
4.6. Resultados	39
<i>Bateria de Provas Fonológicas</i>	41
<i>Ditado ao aluno</i>	50
Capítulo 5. Principais conclusões e considerações finais	71
Referências bibliográficas	75
Anexos	79
Anexo 1 – Pedido de autorização às professoras titulares de turma	80
Anexo 2 - Pedido de autorização aos encarregados de educação	81
Anexo 3 – Ditado	82
Anexo 4 – Quadros de registo das respostas dos alunos	83

Índice de gráficos

Gráfico 1- Idade dos participantes, a 15 de maio de 2014	33
Gráfico 2 - Pontuações obtidas na aplicação da Bateria de Provas Fonológicas (histograma).....	44
Gráfico 3 - Pontuações obtidas na aplicação da Bateria de Provas Fonológicas (diagrama de extremos e quartis).....	44
Gráfico 4 - Pontuações obtidas na sub-prova 1: Classificação com base na sílaba inicial	45
Gráfico 5 - Pontuações obtidas na sub-prova 2: Classificação com base no fonema inicial	46
Gráfico 6 - Pontuações obtidas na sub-prova 3: Supressão da sílaba inicial.....	47
Gráfico 7 - Pontuações obtidas na sub-prova 4: Supressão do fonema inicial.....	47
Gráfico 8 - Pontuações obtidas na sub-prova 5: Análise silábica.....	48
Gráfico 9 - Pontuações obtidas na sub-prova 6: Análise fonémica.....	49
Gráfico 10 - Pontuações obtidas no ditado (histograma)	53
Gráfico 11 - Pontuações obtidas no ditado (diagrama de extremos e quartis)	53
Gráfico 12 - Número de incorreções ortográficas (histograma).....	55
Gráfico 13 - Número de incorreções ortográficas (diagrama de extremos e quartis).....	55
Gráfico 14 - Relação entre os resultados obtidos com a aplicação da Bateria de provas Fonológicas e Ditados	61
Gráfico 15 - Número de incorreções ortográficas	63
Gráfico 16 - Número de incorreções a nível de ataque	63
Gráfico 17 - Número de incorreções a nível de núcleo	64
Gráfico 18 - Número de incorreções a nível de coda	64
Gráfico 19 - Número de omissões a nível de ataque	67
Gráfico 20 - Número de omissões a nível de núcleo	67
Gráfico 21 - Número de omissões a nível de coda	68

Índice de quadros

Quadro 1- Constituição da amostra, segundo o sexo	33
Quadro 2- Calendarização das intervenções.....	37
Quadro 3- Resultados obtidos através da aplicação da Bateria de Provas Fonológicas .	42
Quadro 4 - Distribuição dos alunos pelo intervalo de pontos possível	43
Quadro 5 - Pontuações obtidas no ditado	52
Quadro 6 - Distribuição dos alunos pelos pontos possíveis	52
Quadro 7 - Incorreções ortográficas apresentadas nos ditados (geral)	56
Quadro 8 - Incorreções ortográficas apresentadas nos ditados (específico).....	57
Quadro 9 - Incorreções ortográficas apresentadas nos ditados (específico - continuação)	58
Quadro 10 - Incorreções cometidas pelos alunos a nível de constituintes silábicos	62
Quadro 11 - Omissões cometidas pelos alunos a nível de constituintes silábicos	66

Índice de figuras

Figura 1 - Constituintes silábicos	8
--	---

Introdução

O presente relatório interessa-se, *grosso modo*, pela relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e os progressos na aquisição da escrita: de que modo estas duas competências estão ligadas e podem ajudar o aluno a adquirir a competência escrita? Trata-se, na verdade, de uma problemática cuja importância não é proporcional aos estudos já realizados. E o estudo empírico por nós concretizado visa, nomeada e precisamente, colmatar tal lacuna.

Como iremos verificar ao longo deste relatório, a escrita é hoje tida como um objeto social. É impensável, atualmente, alguém não saber ler ou escrever e a aprendizagem destas duas aptidões requer a utilização de outras capacidades, das quais raramente se ouve falar, como é o caso da decifração e da consciência fonológica, por exemplo.

Segundo Freitas, Alves & Costa (2007, p. 8), o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita está correlacionado com o desempenho da criança na oralidade. Por outro lado, as dificuldades na aprendizagem destas capacidades (leitura e escrita) estão associadas, normalmente, ao fraco desempenho apresentado pelos alunos em tarefas que envolvam a consciência fonológica dos aprendizes (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 8 e Guedes & Gomes, 2010, p. 264).

No sistema alfabético português, a maior dificuldade de aprendizagem relacionada com a leitura e a escrita está ligada à relação fonema-grafema. Uma vez que a relação entre estes dois componentes não é biunívoca, isto é, um grafema representa mais do que um fonema e fonema pode ser representado por mais do que um grafema, é necessário que a criança recorra ao seu conhecimento sobre a língua para que possa redigir as suas ideias, pensamentos e desejos.

No início da aquisição da escrita, é primordial, então, que a criança pense na palavra que quer escrever, em que fonemas quer representar graficamente e em quais os grafemas que os podem representar, recorrendo à sua consciência fonológica. Depois, é ainda necessário que o aluno relacione a utilização desses grafemas com a norma ortográfica, bem como com as regularidades e as irregularidades da língua, por forma a não cometer nenhum desvio em relação à norma.

E aqui entramos num tópico (também) importante: o erro ortográfico. O erro que, muitas vezes, é criticado e visto como algo negativo, em vez de algo positivo e objeto de reflexão. Enquanto adultos, existem, para nós, dificuldades a nível escrito. Rasuras que

fazemos, ideias que trocamos por outras, grafemas que permutamos, entre outras situações. Ora, é assim compreensível que a escrita apresente ainda mais dificuldades para uma criança que esteja no 1.º ano de escolaridade. A velocidade do pensamento aliada à velocidade da caneta; o número limitado de grafemas que podem transcrever corretamente as palavras em que ela pensa; as marcas recorrentes da oralidade nos seus discursos (uma vez que é a capacidade que, habitualmente, já se encontra desenvolvida à entrada no 1.º ciclo e à qual a criança mais recorre para socializar e escrever)...; todos estes fatores facilitam, com efeito, a ocorrência de desvios quanto à norma ortográfica. No entanto, seria profícuo um ensino mais reflexivo e analítico dos tipos de erros cometidos pelos alunos e das possíveis causas para a sua ocorrência.

Contudo, como é que o aluno consegue saber, com certeza, a forma correta de escrever uma palavra? Como é que sabe que está a cometer um desvio em relação à norma ortográfica? E, principalmente, como é que o aluno tem conhecimento do que é a norma ortográfica? É a estas e a outras questões que este relatório pretende dar resposta.

Assim, o presente documento está dividido em duas partes: uma teórica e uma empírica. Na componente teórica, abordamos três capítulos importantes. O primeiro diz respeito à consciência fonológica, refletindo-se sobre a complexidade deste conceito sob o ponto de vista de vários autores, bem como sobre os diferentes níveis de consciência fonológica que se podem trabalhar e avaliar nos alunos. O segundo capítulo refere-se ao processo de escrita e a tudo o que ele encerra: a aquisição da escrita por parte da criança e as suas dificuldades na aprendizagem desta capacidade – a diferença entre escrita e oralidade, a relação fonema-grafema e a norma ortográfica e o erro ortográfico. O terceiro e último capítulo visa relacionar a consciência fonológica com a capacidade escrita: de que modo é que ambas se relacionam e são importantes para o sucesso e o desenvolvimento uma da outra, bem como ponto de partida para o desenvolvimento de outras capacidades, como são exemplos a decifração e a leitura?

Na componente empírica, damos a conhecer o nosso estudo: os objetivos e a questão-problema (*Qual a influência dos níveis de consciência fonológica na aquisição da ortografia, no 1.º ano de escolaridade?*), o contexto em que foi desenvolvido, os instrumentos aplicados e os resultados obtidos com estes.

Finalmente, encerramos este relatório com as conclusões retiradas e as principais considerações e limitações do estudo.

Parte teórica

Capítulo 1. A consciência fonológica, nos primeiros anos de escolaridade

1.1. A complexidade do conceito

A consciência fonológica tem sido entendida como a habilidade de segmentar as unidades sonoras, identificando-as e manipulando-as (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 9; Rvachew, Ohberg, Grawburg e Heyding, 2003, citado por Guedes & Gomes, 2010, p. 263; Coimbra, 1997, Demont, 1997, Morais *et al.*, 1998, Moojen *et al.*, 2003, citados por Gindri, KesKe-Soares & Mota, 2007, p. 314). No entanto, este significado tem sido alvo de alguma controvérsia para alguns autores, pois existem diferentes perspectivas em relação a esta área.

Esta expressão tem sido utilizada, embora erroneamente, para designar diferentes níveis de conhecimento. Por exemplo, Gombert (1990), citado por Paulino (2009), distingue consciência fonológica de comportamentos epifonológicos. Tal como para Sim-Sim (1998), também para este autor a consciência fonológica diz respeito à «capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas e de as manipular de forma consciente e deliberada» (Gombert, 1990, citado por Paulino, 2009, p. 11), enquanto os comportamentos fonológicos se referem à discriminação de sons efetuada precocemente nas crianças de modo inconsciente e involuntário, ainda que a mesma possa ser identificada ao analisar os comportamentos dessas mesmas crianças.

Verifica-se ainda outra distinção realizada por Silva, Martins e Almeida (2001), citados por Paulino (2009): uma distinção entre consciência fonológica e consciência fonémica. Assim, a primeira, tal como foi referido anteriormente, refere-se às diversificadas formas de análise das palavras nos seus constituintes orais. Relativamente à consciência fonémica, Paulino (2009, p. 12) advoga que esta remete para o «conhecimento explícito das unidades fonéticas da fala», tornando-se, assim, o conceito de consciência fonológica mais amplo do que o de consciência fonémica, pois inclui a consciência de fonemas e «unidades maiores, como as rimas e as sílabas» (Paulino, 2009, p. 12).

Paulino (2009, p. 12) refere que o conceito de consciência fonológica também tem sido confundido com o de consciência metalinguística. No entanto, este último é mais abrangente, pois refere-se «à capacidade de manipular e refletir sobre a estrutura da língua falada» (Roazzi & Carvalho, 1991; Roazzi, Dowker & Bryant, 1993; Roazzi, Oliveira, Bryant & Dowker, 1994, citados por Paulino, 2009). Para Jiménez, Rodrigo e Hernandez (1999), citados por Paulino (2009, p. 12), a capacidade metalinguística implica o «reconhecimento das atividades de leitura e escrita, a compreensão das funções da linguagem

e a consciência das características específicas e de outros aspetos estruturais da linguagem escrita». Deste modo, a consciência metalinguística abrange diversos níveis: fonema e sílaba, palavra, frase e texto, referentes a outras consciências inerentes ao desenvolvimento e à aquisição da linguagem: fonológica, de palavra, sintática e discursiva.

Apesar dos vários estudos e empregos do conceito de consciência fonológica, as opiniões parecem centrar-se no facto de a consciência fonológica poder manifestar-se implícita ou explicitamente (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 13). No primeiro caso, segundo Freitas, Alves e Costa (2007, p. 13), essa manifestação pode ser reconhecida através de jogos espontâneos com sons das palavras, exprimindo a sensibilidade da criança para os sons da língua. No segundo caso, podemos reconhecer a consciência fonológica das crianças através da manipulação consciente (mover, combinar ou suprimir) que estas fazem dos elementos sonoros das palavras e das estruturas que estes integram (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 13 e Tunner & Rohl, 1991, citado por Paulino, 2009, p. 11). Indo ainda ao encontro desta última opinião, Sim-Sim (1998) vai mais além, referindo que a consciência fonológica diz respeito ao conhecimento que permite analisar consciencemente as unidades constituintes dos fonemas de uma língua específica, bem como às regras prosódicas que permitem as variações e as sequências no ritmo, na entoação e a articulação desses fonemas.

Pode então concluir-se que, num sentido restrito, a consciência fonológica refere-se ao «conhecimento que cada indivíduo tem sobre os sons da própria língua» (Mattingly, 1972, citado por Paulino, 2009, p. 12), enquanto, num sentido mais lato, diz respeito à capacidade de «identificar, segmentar e manipular de forma intencional as unidades que constituem a linguagem oral» (Defior 1998, citado por Paulino, 2009, p. 12).

1.2. Níveis de consciência fonológica

Para Rvachew, Ohberg, Grawburg e Heyding (2003, citados por Guedes & Gomes, 2010, p. 263), a consciência fonológica está relacionada com o conhecimento de que «a fala pode ser segmentada em unidades e à habilidade de manipular essas unidades». Isto significa que, quando ouvimos um contínuo de fala, se tivermos a capacidade de o dividir em palavras e dividirmos um desses vocábulos nas unidades fonológicas que o integram, estamos a expressar a nossa consciência fonológica.

Pierrehumbert (2003), citada por Guedes e Gomes (2010, p. 268) e Gindri, KesKe-Soares e Mota (2007, p. 314-315), citando Cielo (2002), referem que a consciência fonológica desenvolve-se natural e automaticamente na criança, de uma forma gradual, desde os primeiros anos de vida e ao longo do seu crescimento. Assim, para a maioria das crianças, o desenvolvimento fonológico destas tende a estar estabilizado, aquando da entrada no 1.º ciclo, com uma ou outra dificuldade (Gonçalves, Guerreiro & Freitas (2011). Yavas (1989) reitera que, apesar de esta capacidade melhorar com a idade, alguns níveis desta possam requerer contacto com o ensino formal da língua.

Gindri, KesKe-Soares e Mota (2007, p. 315) consideram que esta capacidade desenvolve-se em etapas evolutivas, constituindo um processo continuado e, citando Roazzi e Dowker (1989), explicam que os resultados que a criança vai apresentando no decorrer dessas etapas são distintos consoante o grau de desenvolvimento cognitivo ou a capacidade de processar a informação que cada uma destas etapas exige.

O desenvolvimento desta capacidade permite, assim, à criança processar os fonemas que deverão ser representados na escrita, através de exercícios de segmentação, identificação e ordenação de fonemas (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p. 63).

Para compreendermos melhor estes conceitos de segmentação, identificação e ordenação de fonemas, devemos entender, primeiramente, que, Segundo Freitas, Alves e Costa (2007, p. 9), a consciência fonológica pode ser trabalhada e dividida em três níveis:

- i) consciência silábica;
- ii) consciência intrassilábica;
- iii) consciência fonémica ou segmental.

A primeira etapa do desenvolvimento da consciência fonológica a ser trabalhada é a tomada de consciência da fronteira de palavra, pois, tal como foi referido anteriormente e apesar do que é pressuposto durante os 1.º e 2.º ciclos, nem todas as crianças têm esta capacidade adquirida (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 10). Apesar deste facto, um falante consegue dividir uma palavra em sílabas, mesmo antes de conhecer o conceito silábico, pelo que, formalmente, é este então o primeiro nível da consciência fonológica a ser desenvolvido. Seguidamente, é então fomentada a consciência silábica e só depois desta as consciências intrassilábica e fonémica.

A consciência silábica é desenvolvida com a entrada formal no 1.º ciclo, com os primeiros exercícios de aquisição da escrita e com a aprendizagem dos grafemas. É consolidada com a divisão da palavra em sílabas e constitui a entrada para o desenvolvimento das consciências intrassilábica e fonémica.

A consciência intrassilábica e a consciência fonémica dizem respeito à capacidade que a criança tem de manipular grupos de sons constituintes da sílaba. Segundo Freitas, Alves e Costa (2007, p. 11), «se a criança substituir o grupo consonântico [pr] por *p*, na sílaba da palavra *prato*, para criar uma nova palavra (*pato*), está a treinar a sua consciência intrassilábica».

Para entendermos melhor estes conceitos de consciência intrassilábica e consciência fonémica, é importante conhecer e perceber a estrutura interna da sílaba. Os constituintes internos da sílaba são atualmente conhecidos como ataque, núcleo, coda e rima.

Segundo Freitas, Alves e Costa (2007, p. 13-14), as vogais são o elemento que nos permite reconhecer uma sílaba numa palavra e «os restantes elementos (consoantes e semivogais) organizam-se em torno da vogal». A Figura 1, retirada de Freitas, Alves e Costa (2007, p. 14), mostra essa organização:

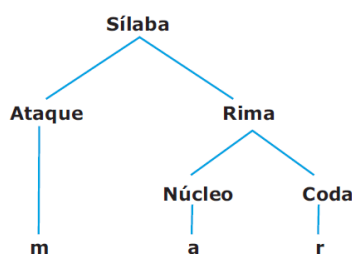


Figura 1 - Constituintes silábicos

É importante analisarmos estes constituintes silábicos, pois ajudar-nos-ão a compreender e a analisar melhor o nosso estudo.

Assim, Freitas, Alves e Costa (2007, p. 14) explicam o ataque como as consoantes que se encontram à esquerda da vogal. Deste modo, o ataque pode ser simples (constituído por uma consoante – pé), ramificado (constituído por duas consoantes – pre.go) ou vazio (com a ausência de consoantes – _é) e encontra-se à esquerda da vogal.

Segundo os mesmos autores, o núcleo «é o constituinte silábico que domina a vogal da sílaba, quer esta se encontre ou não associada a uma semivogal» (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 15). À semelhança do que acontece com o ataque, este também pode ser ramificado (pia.da) ou não ramificado (pá).

Relativamente à coda, e ao contrário do ataque, esta é constituída pelas consoantes à direita da vogal.

Finalmente, a rima é composta pelo núcleo e pela coda e, para Freitas, Alves e Costa (2007, p. 15), é justificada pela relação fonológica mais forte que se verifica entre os fonemas da coda e do núcleo, quando comparados com os do ataque e do núcleo. A rima pode ainda ser ramificada (mal) ou não ramificada (má).

Os constituintes silábicos são, assim, um ponto essencial a analisar no nosso estudo e em qualquer outro que tenha como objetivo entender a componente escrita das crianças e, principalmente, o processo de aquisição desta competência.

Capítulo 2. A produção escrita, no início da aprendizagem

O ser humano sempre sentiu a necessidade de comunicar. Os seus gestos, os sons e outros recursos de que dispunha, como as pinturas, serviram como meio de comunicação entre si e os seus semelhantes. Contudo, sabemos que, para haver comunicação, o emissor e o recetor devem partilhar o mesmo código.

Foi através da evolução do homem, das suas necessidades culturais, do seu papel na sociedade e do seu desejo de preservar memórias e registar acontecimentos da vida, que surgiu o código escrito (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p. 7). Os sistemas de escrita advêm de múltiplos fatores, como os materiais de escrita e os diferentes modos e posições de a produzir. Estes fatores, segundo Pereira (2013, p. 23), influenciaram as disposições vertical e horizontal de escrever, bem como a orientação da escrita (da direita para a esquerda e vice-versa). Estas variações e especificações, principalmente as que dizem respeito ao sistema de escrita português, implicam que a criança tenha de encontrar diferentes estratégias para se adaptar aos diferentes suportes em que escreve (folha de papel, quadro – de marcador e de giz –, areia, etc.).

A escrita consiste, então, num tipo de comunicação baseado em símbolos gráficos (grafemas), que permitem registar visualmente uma língua falada. Segundo Baptista, Viana e Barbeiro (2011), o registo escrito serve, assim, como um auxiliar à memória, uma vez que consolida a sua função como ferramenta desta e permite ao ser humano ter mais capacidade de armazenar e gerir a informação. Devido aos fatores culturais que provocaram o aparecimento da escrita, motivar para a sua aprendizagem implica continuar a valorizar a escrita e identificar quer as suas funções «quer as vantagens do seu domínio e aperfeiçoamento ortográfico e textual» (Salvado, 2015, p.13-14).

2.1. O processo de entrada na escrita

O processo de entrada na escrita é importante, pois a escrita e a sua utilização influenciam o desenvolvimento cognitivo, pois, como referem Baptista, Viana, e Barbeiro (2011, p. 3) «escrevendo e lendo o que escrevemos aprendemos a pensar».

Segundo Bucheton e Chabanne (2002), a escrita é mesmo um dos meios privilegiados para o desenvolvimento do indivíduo, contribuindo para a formação de cidadãos ativos, que conseguem interagir na sociedade com mais facilidade, até porque a escrita

também é um meio fundamental de comunicação. Por outras palavras, o domínio da competência da escrita introduz um novo meio de relação com o ambiente, uma vez que novas, mais sofisticadas e mais complexas formas de relação se estabelecem na dualidade indivíduo-meio (Pereira, 2013, p. 13-14). Portanto, é importante que a aquisição de tal competência ocorra nas crianças, logo até antes da entrada formal na escola, para que uma importante transformação conceptual possa ter lugar. Daí que se entenda que a aprendizagem da linguagem escrita tenha passado a ser também um objeto de estudo e de reflexão, além de um meio de comunicação. Em particular, também se tem vindo a defender cada vez mais a necessidade de se investigar o próprio processo de entrada na escrita e, a partir da análise da prática dos alunos, a importância de se conseguir, igualmente, definir as condições a proporcionar, em sala de aula, para a melhoria dessa mesma prática.

Relativamente à aquisição da língua escrita, Pontecorvo e Ferreiro (1996, p. 11 e 12) referem que esta começa, na época, «a ser estudada segundo uma perspectiva psicolinguística e cognitiva, como um desenvolvimento que se inicia, na maioria dos casos, em contextos extra-escolares». Por sua vez, Pereira e Azevedo (2005, p. 7) acrescentam ainda que «o “saber escrever” recobre um conjunto complexo de “saberes” e “saberes-fazer” que implicam o sujeito que escreve na sua totalidade e a vários níveis: físico, sensório-motor, cognitivo, psicoafectivo...». Contudo, Galvão e Leal (2005, p. 12 e 13) associam as aprendizagens que a criança faz à implicação desses conhecimentos no dia-a-dia: «a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo que se faz por meio de duas vias, uma técnica e outra que diz respeito ao uso social», o que significa que é importante que o indivíduo seja «capaz de estabelecer relações entre sons e letras, de fonemas com grafemas» (técnica) e tal capacidade só se desenvolve, se ele se implicar em situações sociais que propiciem o fomento dessa técnica (uso social). Porém, se convocamos a leitura, também temos de convocar a oralidade, quando se aborda a questão da aprendizagem da escrita. A este respeito, Pereira e Azevedo (2005, p. 7) especificam que as relações que se estabelecem entre a escrita e a oralidade «não podem ser entendidas de forma linear, como se uma fosse separada da outra ou totalmente dependentes». E ainda explicam que o ato de produzir um texto representa maior dificuldade do «que a produção verbal oral, já que o locutor tem de ser capaz de gerir e avaliar não só o conteúdo a dirigir ao destinatário, como a linguagem a ser mobilizada em relação com esse mesmo conteúdo». As autoras acrescentam ainda que «alguém que produz um texto tem de pensar a linguagem, ao contrário da fala quotidiana, que não necessita dessa reflexão». Deste modo, torna-se

determinante o papel do professor nesta reflexão, uma vez que ela é uma ferramenta-chave na produção de textos.

No que é atinente à articulação de palavras na construção de frases, Pontecorvo e Ferreiro (1996, p. 63) baseiam-se em dois princípios-chave para efetuar uma análise relativa à segmentação de elementos destas: a) a noção de palavra está estreitamente ligada à escrita e, b) embora exista uma noção pré-alfabética de “palavra”, a noção normativa, ou seja, a aprendizagem do que é a norma ortográfica, constrói-se junto com a aprendizagem da escrita. A partir destes princípios, as autoras concluem que «a palavra não precede o texto, mas se constitui como uma das partições do texto escrito» e ainda acrescentam que, diante de um contínuo sonoro, é possível verificar que as crianças têm uma grande dificuldade em fazer uma correspondência biunívoca entre palavras gráficas e palavras orais.

Aquando da idade pré-escolar (0-5/6 anos), a melhor forma de incentivar e expor as crianças à leitura, de modo a compreenderem os textos que são ouvidos e a sua estrutura, é a partir de atividades de escuta de histórias. Segundo Ribera (2013, p. 97), através desta exposição à leitura, as crianças fomentam o seu conhecimento gramatical, a sua capacidade comunicativa e as seguintes aptidões de alfabetização. Pontecorvo e Ferreiro (1996, p. 13) referem que algumas das estratégias usadas pelas crianças que começam a interagir com a língua escrita desde muito cedo passam pela participação na leitura de livros e ilustrações, escuta de histórias e tentativas de realizar ditados a adultos ou a crianças com alguma competência escrita e de ler diferentes recursos escritos ou de produzir mensagens escritas.

Deste modo, cumpre ao professor partir dos conhecimentos prévios que os alunos possuem da leitura e da escrita e, gradualmente, criar situações em que eles assumam a tarefa de ler e escrever (Galvão & Leal, 2005, p. 13). Para tal, é necessário que o professor realize uma reflexão contínua e fundamentada sobre a sua própria prática docente (Moraes, Albuquerque & Leal, 2005, p. 7), uma vez que aquela também é fundamental no estudo do processo de entrada da escrita, pois é importante partir da análise da prática dos alunos para a definição das condições a proporcionar, em sala de aula, para a melhoria dessa mesma prática.

2.1.1. O processo de aquisição e apropriação da escrita

Até aos anos setenta, considerava-se a capacidade escrita como uma competência que garantia a qualidade dos textos escritos, supondo-se que os alunos escreviam de modo intuitivo «ou por uma espécie de transferência automática da leitura e do estudo formal da gramática» (Niza, Segura & Mota, 2011, p. 7).

A iniciação à escrita de textos e frases era, para muitas crianças, realizada através de atividades de leitura seguidas de tarefas relacionadas com cópias e ditados e com elaborações de frases, provenientes de exercícios propostos por manuais, a fim de consolidar a aprendizagem da estrutura frásica (Niza, Segura & Mota, 2011, p. 7). Por sua vez, Zorzi (1998, p. 17), considera que as estratégias de alfabetização utilizadas para a aprendizagem da leitura e da escrita formalmente têm como pressuposto que a criança necessita de estar exposta sistematicamente a um determinado método para realmente aprender alguma coisa.

Ferreiro e Teberosky (1981) defendem que existe um processo de aquisição da língua escrita que precede e excede os marcos escolares, uma vez que se inicia antes da entrada formal no 1.º ciclo e perpetua-se ao longo da vida do indivíduo. Porém, enquanto algumas crianças conseguem descobrir os princípios fundamentais do sistema de escrita antes da aprendizagem formal da escrita, outras ainda estão longe dessa conquista.

Mesmo antes da entrada no ensino formal da escrita, as crianças estão expostas a materiais escritos: revistas, jornais, embalagens, publicidades, entre outros. É esse o primeiro contacto delas com a escrita. Ao manipularem estes materiais, vai-se construindo, ainda em tenra idade, o desejo de compreender o que está escrito, de também produzir algo escrito. Já nesta fase, a criança vai refletindo, formulando hipóteses e adquirindo diferentes conhecimentos sobre a escrita (Zorzi, 1998; Baptista, Viana & Barbeiro, 2011; Rego, 2007, e Ferreiro & Teberosky, 1981) e são estes que podem tornar mais ou menos difícil a aprendizagem formal da escrita para o aluno. Assim, quanto maior for o contacto prévio da criança com a linguagem escrita, quanto mais hipóteses acerca dessa realidade a criança conseguir formular para que consiga compreender o seu funcionamento, mais sucesso, à partida, a irá ter na aprendizagem da escrita.

Baptista, Viana e Barbeiro (2011) e Ferreiro (1979, 1995), citada por Zorzi (1998, p. 19-20), referem que a escrita se torna para a criança como um instrumento de comunicação a ser compreendido e que esta constrói o seu conhecimento sobre o código escrito

do mesmo modo que o faz para outras áreas: tenta compreender as informações que o meio lhe dá e vai compondo teorias sobre o sistema que lhe permitam entender melhor o sistema de escrita. São exemplos de tal o uso de um maior número de grafemas ou de letras grandes para escrever o nome de um objeto de grande porte ou o uso de menos grafemas ou de letras pequenas para escrever o nome de algo pequeno.

Ferreiro e Teberosky (1988) referem ainda que o período de ensino inicial pode dar-se por concluído assim que as crianças tiverem apreendido e consolidado as relações fonema-grafema, as principais características do sistema gráfico (forma das letras, direcionalidade, segmentação,...), o conceito de ortografia, as primeiras noções sobre a função e as características dos textos, bem como os procedimentos necessários para ler e escrever em diversas situações condizentes com as vidas escolar e social.

No que se refere ao ato de escrever, propriamente dito, as crianças, inicialmente, começam por associar o desenho à escrita, dizendo que estão a escrever quando estão a desenhar e vice-versa (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p. 26). Essa pode ser considerada a primeira aproximação da criança ao ato de escrever. Através do já mencionado contacto com recursos impressos, as crianças vão tomando consciência da diferença entre o desenho e o escrito, isto é, das diferentes formas de representação e iniciam a sua busca pelas características que os tornam distintos, entrando, assim, e cada vez mais, no mundo da escrita.

Contudo, e uma vez que a língua escrita, ao contrário da consciência fonológica e da oralidade, não é um processo inato ao ser humano, desenvolvendo-se ao longo da evolução deste, a criança necessita de uma aprendizagem formal e reflexiva para que possa apreender todas as características da linguagem escrita.

A criança leva tempo até chegar à conclusão de que um grafema não é um desenho, que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo, que há uma folha pautada e que é necessário ter em conta a posição do grafema face a essas linhas (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p. 25); e, no final, de que a escrita é considerada como uma forma de expressão da linguagem, tendo como função principal a comunicação simbólica (Santos & Navas, 2002, citados por Gindri, KesKe-Soares & Mota, 2007, p. 3).

Estes pontos e reflexões exigem, então, que seja necessário um ensino formal da escrita mais reflexivo, pois, tal como foi dito, o próprio processo de aprendizagem da escrita impõe que o aluno vá também elaborando hipóteses e reflexões sobre o funcionamento da língua e esteja constantemente a revê-las, à medida que vai conhecendo essa mesma língua (Schoonbroodt, 1993, citado por Niza, Segura & Mota, 2011, p. 11; Garcia,

2010, p. 35). Além disto, é ainda necessário obter certezas à medida que se constrói esse conhecimento, que só podem ser garantidas por um professor que guie e oriente o seu pensamento e fomente a sua capacidade reflexiva, a fim de conhecer as regras e as irregularidades que regem a língua portuguesa.

Segundo Zorzi (1998, p. 17), tendo em conta o pressuposto de que escrever bem é escrever ortograficamente correto, o ensino, por vezes, torna-se mecanicista: «codificar sons em letras para poder escrever e, inversamente, decodificar letras em sons para poder ler» (Zorzi, 1998, p. 17). Deste modo, a escrita é encarada como uma transcrição da oralidade e, assim, é reforçada a ideia de que para escrever bem é necessário falar bem, bem como ouvir bem para falar bem (Zorzi, 1998, p. 17). No entanto, e como sabemos, a escrita não é uma mera transcrição da oralidade e nem depende destas relações; a aprendizagem da escrita não se reduz, portanto, à associação entre letras e fonemas ou à memória visual da forma das palavras.

Como refere Pereira (2013, p. 4), os alunos são ensinados a «descodificar os sons associados a letras e a formar palavras a partir delas, mas raramente é suscitada a reflexão a propósito da linguagem escrita». Deste modo há uma sobrevalorização da leitura em relação à escrita e à capacidade de os alunos refletirem acerca desta. O autor reitera ainda que a escrita tem sido entendida como uma atividade motora complexa, à qual tem sido dada «pouca importância e atenção enquanto sistema de linguagem com símbolos e signos particulares» cuja mestria provoca uma alteração profunda no desenvolvimento cultural da criança» (Pereira, 2013, p. 4).

Indo ao encontro de Pereira (2013), Castro-Caldas (2002), citado por Baptista, Viana & Barbeiro (2011, p. 11), diz-nos ainda que a aprendizagem formal do código escrito tem consequências importantes no «processamento cognitivo da informação, para a resolução de problemas e para a estruturação do funcionamento do indivíduo», fazendo, mais uma vez, referência ao carácter reflexivo da escrita e à influência que a escrita tem na nossa forma de estruturar o pensamento e de aprender as diversas habilidades inerentes ao processo de alfabetização.

2.1.2. A diferença entre a oralidade e a escrita

Halliday (1985) e Hagège (1990), citados por Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p. 12), defendem que uma língua escrita não é uma transcrição da língua oral, nem ambas

são meios alternativos de fazer a mesma coisa, mas antes formas de realizar coisas distintas. Vygotsky (1962, citado por Pereira, 2013, p. 5) acrescenta que «a linguagem escrita é uma função particular da linguagem que se desenvolve por diferenciação a partir da linguagem falada». No entanto, devido às particularidades que cada uma destas apresenta, existem variações linguísticas provenientes dos diferentes contextos de comunicação.

Nos sistemas de escrita alfabética, como é o caso do português, a linguagem escrita compreende um conjunto de signos que representam fones e palavras do oral (Pereira, 2013, p. 5) e, tal como referem Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p. 12), a escrita e a oralidade são realidades diferentes, uma vez que, por mais que se tente, a escrita não é capaz de transcrever fielmente a oralidade.

Enquanto a linguagem oral se desenvolve naturalmente ao longo do crescimento da criança, o mesmo não acontece com a escrita, que exige um maior acompanhamento e uma aprendizagem formal. Garcia (2010, p. 16-17), referindo Simões (2006), lembra que, durante essa aprendizagem formal, a criança precisa de associar os sons, fazer a sua distinção e ainda representá-los graficamente, uma vez que, no nosso sistema ortográfico, não existe uma relação biunívoca entre os fonemas e os grafemas. Cagliari (2003, p. 117, citada por Garcia, 2010, p. 35) refere que «é uma ilusão pensar que a escrita é um espelho da fala. A única forma de escrita que retrata a fala, de maneira a correlacionar univocamente letra e som, é a transcrição fonética».

A inexistência da relação biunívoca entre fonemas e grafemas é considerada uma das principais dificuldades para o aluno que aprende a escrever. O alfabeto fonético, criado para colmatar essa diferença, permite a «representação inequívoca dos sons que constituem o inventário fonético de uma língua» (Duarte, 2000, p. 219). Apesar de não conseguir traduzir todos os aspetos da fala, é um elemento importante para ajudar alunos mais velhos a compreender a representação desses fonemas na escrita, mas é demasiado complexo para uma criança que ainda está a aprender a escrever.

No sistema ortográfico português, mais uma vez, e como sabemos, há grafemas que correspondem a mais do que um fonema, há fonemas que correspondem a mais do que um grafema e uma discrepância na correspondência entre a representação gráfica dos sons da língua (Rebelo, 1986, citado por Carvalho, 1999, p. 72; Carvalho, 1999, p. 41-42; Barbeiro, n. d., p. 5 e Mateus, 2007, p. 7). Deste modo, além do carácter reflexivo que a escrita exige por parte da criança e do professor (enquanto guia e orientador de descobertas e de formulações teóricas sobre a escrita), a criança também passa por um período

de apropriação da natureza arbitrária do código escrito, cujo objetivo é representar os sons da língua oral.

A tarefa de distinguir as unidades do oral para lhes dar uma representação gráfica não é uma tarefa simples para a criança. Apesar de o ser humano conseguir produzir discursos orais e de ter a sua consciência fonológica em desenvolvimento desde muito cedo, «a capacidade para operar de forma consciente com esses segmentos fonéticos mínimos não acompanha automaticamente a capacidade da sua produção ou a capacidade de percepção da fala» (Barbeiro (n. d., p. 7).

Essa capacidade, de manipular os grafemas correspondentes aos sons mínimos da língua, desenvolve-se com a aprendizagem da leitura e da escrita. Consequentemente, separar os fonemas de uma palavra e os correspondentes grafemas parece ser uma tarefa bastante acessível a um adulto letrado, mas não o é para uma criança que está a entrar no 1.º ciclo (Barbeiro, n. d., p. 8).

Segundo Zorzi (1998, p. 21), no início da aprendizagem, o processo de escrita do aluno tem grande influência da oralidade. Contudo, o mesmo autor refere que, à medida que a criança vai apreendendo a escrita e as características que a definem como língua padrão, há uma espécie de “inversão de papéis” e passa a ser esta a influenciar a oralidade. Deste modo, a língua escrita atua como um fator de unificação linguística, cumprindo, assim, o seu objetivo: «neutralizar as variantes linguísticas para que haja uma melhor compreensão interdialeto», uma vez que grande parte das variações linguísticas são atenuadas a nível escrito (Garcia, 2010, p. 35).

2.2. Norma ortográfica

Durante muito tempo, as atividades de aprendizagem da escrita estiveram vinculadas a atividades relacionadas com a leitura e a oralidade, como se, ao aprender a ler e a falar bem, a criança também fosse escrever bem (Moura, 2012, p. 31).

No sistema ortográfico português, como já referido, a relação fonema-grafema é bastante complexa para a criança, o que, aliada às diferenças já também vistas entre a oralidade e o código escrito, representa a principal dificuldade para o aluno ao iniciar a sua alfabetização. Uma vez que o discente tem como referência principal os sons da ora-

lidade, é natural que nos seus primeiros textos surjam muitos desvios ortográficos, principalmente com origem na oralidade (Garcia, 2010, p. 35). Morais (2002, p. 19, citado por Moura, 2012, p. 31) defende que a ortografia é «uma convenção social que unifica a escrita das palavras e é capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes formas de comunicar na mesma língua».

A aprendizagem do código escrito obriga a criança a dispor da sua consciência fonológica, através da identificação dos fonemas constituintes das palavras. Porém, o aprendiz ainda tem de associar esses fonemas a um ou mais grafemas, selecionando o mais correto para a escrita da palavra em função de outros parâmetros, como é o caso de todos aqueles relacionados com as regras ortográficas (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p. 32).

Contudo, segundo Morais (2002, p. 61, citado por Moura, 2012, p. 40) o aluno não aprende sozinho a norma ortográfica. Seguindo a mesma linha de pensamento, Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p. 26) referem ainda que muitas das dificuldades apresentadas pelas crianças provêm de «incertezas conceptuais que não são desfeitas com o processo de ensino», sendo necessário, deste modo, que a escola providencie modelos e atividades de ensino que promovam, mais uma vez, a reflexão sistemática sobre a norma ortográfica.

Assim, a aprendizagem da ortografia não pode ser algo memorizável e um ensino reflexivo, centrado na investigação das regras e princípios subjacentes à norma ortográfica, tem um impacto «altamente positivo na aquisição dessas regras e princípios pela criança» (Melro & Rego, 1998, citados por Rego, 2007, p. 41).

A norma ortográfica exige essa reflexão e a compreensão por parte do aprendiz, pois, segundo Morais (2007, p. 14), esta implica o conhecimento dos grafemas autorizados para a escrita de uma palavra, além da sua segmentação num texto e do emprego da acentuação.

Rego (2007, p. 30) e Barbeiro (n. d., p. 8) adiantam que a norma ortográfica é uma convenção de regularidades e irregularidades e que é necessário um sistema de ensino que reflita sobre elas. Relativamente às regularidades, é no estudo destas que o aluno pode e deve refletir e formular as suas hipóteses, analisar a língua e verificar as regularidades que encontra no seu quotidiano a fim de a compreender melhor. No que respeita às irregularidades, estas formam o conjunto de aspetos que fogem à “norma”; são formas arbitrárias que dependem de memorizações específicas (Rego, 2007, p. 30). Rego (2007, p.

42) também refere que a aprendizagem destas irregularidades depende bastante da convivência do aluno com a grafia de determinadas palavras; contudo esta exposição do aluno é insuficiente para que usufrua eficazmente da norma ortográfica, tendo em conta «as múltiplas ocorrências de regularidades simples e complexas na nossa ortografia».

2.3. Erro ortográfico

Atualmente, e segundo Niza, Segura e Mota (2011) sabe-se que, ao escrever, a criança tem de transformar o seu discurso interior num que se “adeque” ao registo escrito (mais cuidado, respeitando as regras gramaticais e as construções frásicas, sem marcas do oral – como, por exemplo, os bordões linguísticos). Contudo, o nosso pensamento é mais rápido do que o tempo que levamos a escrever. Desta forma ocorrem os chamados erros, baseados em omissões de palavras, repetições ou articulações de frases ainda inadequadas (Niza, Segura & Mota, 2011, p. 11); e isto porque, aquando do processo de escrita, a criança ainda tem de repartir a sua atenção entre a ortografia, os aspetos atinentes ao conteúdo e os relativos à expressão linguística e à organização textual.

Por sua vez, além das irregularidades e da complexidade da língua portuguesa, Gomes (1989), citado por Carvalho (1999, p. 72-73), aponta ainda como causas do erro ortográfico as questões relacionadas com a memória (como a atenção e a perceção), com métodos de leitura, com o meio social que rodeia o aluno, com o contacto frequente com situações maioritariamente orais e com o contacto com outras línguas.

No entanto, Amor (1993, p. 155) diz-nos que o que pode ser considerado como “erro” «não é um dado homogéneo e absoluto»; que a distinção entre o correto e o incorreto é influenciada por múltiplos fatores. A mesma autora acrescenta ainda:

Não é, portanto, possível ignorar o carácter sociocultural da «norma», bem como o facto de ela resultar da transformação da frequência do uso num critério e num valor (que permitem classificar o que se diz em «conforme» ou «desviante» ao que é esperado numa dada situação) (Amor, 1993, p. 155).

Assim, a ocorrência de um erro numa produção escrita por um aluno não tem, necessariamente, de ser algo a criticar. Os desvios em relação à norma ortográfica devem ser encarados como «processos, tentativas de acerto e não como graves problemas de escrita» (Garcia, 2010, p. 51) e podem ajudar-nos a compreender o modo como a criança

está a apropriar-se da linguagem escrita, revelando as dificuldades que ela tem e as soluções que descobriu para escrever uma palavra com a qual não está familiarizada (Zorzi, 1998, p. 20; Rego, 2007, p. 31 e Garcia, 2010, p. 15).

Zorzi (1998, p. 21) defende, igualmente, que o “erro” ortográfico, que poderia simbolizar problemas de aprendizagem por parte do aprendiz, pode ser considerado como algo «inerente ao processo de transformação de um sistema oral para um sistema escrito de linguagem». Moura (2012, p. 32), por sua vez, acrescenta que, «quando um aluno escreve incorretamente uma palavra, revela-nos as suas próprias representações sobre a escrita, não sendo um mero reproduzidor das formas escritas que observa à sua volta». Deste modo, a autora explica que, apesar de existir uma norma ortográfica, o aluno está constantemente a tentar entendê-la e demonstra esse processo através do seu erro.

2.3.1. Categorizações de erros ortográficos

Analisando este campo dos erros ortográficos, das suas causas e consequências, vários autores debruçaram-se sobre esta questão e elaboraram diversos estudos e, consequentemente, várias tipologias e classificações deste tipo de desvios.

São exemplos destas classificações as de Cagliari (1989) e de Carraher (1990), citadas por Zorzi (1998, p. 32-33); a classificação elaborada pelo próprio Zorzi (1998, p. 34-41); a de Gomes (1987) e a de Araújo, Mieirol e Martins (2007), citadas por Moura (2012, p. 36-39).

De um modo geral, todas estas classificações tocam em pontos importantes, como os erros baseados na oralidade (como é o caso de “igreja” para “igreja”), inversão da ordem dos grafemas, acréscimo ou supressão de grafemas, junção ou separação de palavras ou de unidades de palavras, erros de acentuação, etc.

Contudo, nesta secção, apenas exporemos a classificação apresentada por Baptista, Viana e Barbeiro (2008, p. 51-53), assim como a versão apresentada por Paiva (2009), já que esta última, uma adaptação da primeira, consegue ser mais detalhada e precisa na classificação dos erros ortográficos; e daí que seja, assim, a tipologia utilizada no nosso estudo para a análise da aplicação dos ditados aos alunos.

No que se refere à tipologia apresentada por Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p. 51-53), estes autores formularam os seguintes critérios para a análise de incorreções ortográficas:

- A. Incorreções por falhas de transcrição, devidas ao processamento dos fonemas (segmentação, identificação e ordenação) ou à utilização de grafemas que não representam o som em causa; têm geralmente como resultado uma alteração da forma fonética da palavra.
- B. Incorreções por transcrição de formas da oralidade corrente, ou seja, incorreções correspondentes à transcrição de formas ligadas a variedades e registos que diferem da forma representada na norma ortográfica.
- C. Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica: i) contextuais (por exemplo, **omde* por *onde*); ii) ou relativas à posição acentual – tónicas vs. átonas (por exemplo **moito* por *muito*, tendo-se presente que em posição tónica o fonema /u/ nunca é representado por <o>).
- D. Incorreções por inobservância de regras de base morfológica (a representação associada aos morfemas pode contribuir para o domínio da forma ortográfica; por exemplo, **fomus* por *fomos*, **gostão* por *gostam* ou **repararão* por *repararam*; **compru* por *compro*, etc.).
- E. Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras, ou seja, não previsível por regras – critério lexical (por exemplo, **cino* por *sino*; **ospital* por *hospital*; **caicha* por *caixa*, etc.).
- F. Incorreções de acentuação (por exemplo, **amavel* por *amável*; **hà* por *há*; **sózinho* por *sozinho*, etc.).
- G. Incorreções na utilização de minúsculas e maiúsculas: a) ligadas ao critério do referente, ou seja, à representação dos nomes comuns/próprios (ex. **lis* por *Lis*); b) ligadas à organização das frases no texto (designadamente à utilização de maiúscula no início de período).
- H. Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra: a) junção de palavras (ex.: *seirem* por *se irem*); b) separação de elementos de uma palavra (ex.: *de pois* por *depois*); c) utilização de hífen (**guarda chuva* por *guarda-chuva* ou **da-li* por *dali*).
- I. Incorreções de translineação (ex.: *turi-stas* por *turis-tas*).¹

¹ Transcrição tal como no original.

Por sua vez, Paiva (2009, p. 71-72) apresenta-nos esta versão, como dissemos, então, mais detalhada:

- 1) Incorreções por falhas de transcrição:
 - a. troca de um fonema por outro semelhante na forma (por exemplo m – n) ou no som (por exemplo f – v)
 - b. utilização aleatória de fonemas que não representam os sons em causa
 - c. inversão da ordem dos fonemas na palavra
 - d. omissão de letras
 - e. acréscimo de letras
 - f. incorreções ligadas à transcrição de sílabas complexas (c+c+v ou c+v+c)
 - g. erros por ausência de nasalização
- 2) Incorreções por transcrição de formas da oralidade corrente: o sistema alfabético implica correspondências entre sons e letras, ou seja, os sons da fala são representados por letras e as letras transformam-se em sons. Há casos em que a escrita se assemelha a uma transcrição fonética e outros em que as palavras são pronunciadas de uma forma e escritas de outra.
- 3) Incorreções por inobservância de regras ortográficas
 - a. de base morfológica
 - i. desconsideração de regras contextuais (por exemplo: r – rr; c/q; ç em posição inicial da palavra, m/n em posição final de palavra)
 - ii. generalização de regras: palavras reveladoras do modo como as crianças generalizam certos procedimentos da escrita em situações nem sempre apropriadas.
 - b. De base fonológica
 - i. relativas à posição acentual – tónicas vs. átonas (por exemplo **moito* por *muíto*, tendo-se presente que em posição tónica o fonema /u/ nunca é representado por <o>).

- 4) Incorreções quanto à forma ortográfica específica da palavra não previsível por regra: utilização inadequada do grafema por não existir um princípio indicador que permita decidir qual o grafema adequado entre grafemas concorrentes que, segundo o sistema alfabético da língua, podem representar um fonema ou uma sequência de fonemas.
- 5) Incorreção de acentuação
- 6) Incorreções relativas à utilização de maiúsculas e minúsculas
 - a. Ligadas à representação de nomes comuns ou próprios
 - b. Ligadas à organização das frases no texto
- 7) Inobservância da unidade gráfica da palavra
 - a. junção
 - b. separação
 - c. utilização do hífen
- 8) Incorreções de translineação.²

É importante analisarmos as incorreções ortográficas cometidas pelos alunos, uma vez que serão elas os principais indicadores das suas dificuldades a nível escrito, ajudando-nos a compreender a sua causa e o modo como o discente pensou ao escrever cada palavra. É esta análise que também nos permitirá averiguar a capacidade escrita dos alunos e a relação existente entre esta e a consciência fonológica.

² Transcrição tal como no original.

Capítulo 3. A relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita

Morais *et al.* (1998), Moojen *et al.* (2003), Maluf e Barrera (1997), Capellini e Ciasca (2000), Demont (1997), Capovilla *et al.* (2004) e Santamaria *et al.* (2004), citados por Gindri, KesKe-Soares e Mota (2007, p. 315), com base em vários estudos que realizaram, consideraram haver uma relação de reciprocidade entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da escrita.

A capacidade fonológica é considerada como uma ferramenta necessária para a alfabetização e um mecanismo que auxilia a aprendizagem da leitura e da escrita (Torgesen *et al.*, 1994; Demont, 1997; Santos & Navas, 2002; Ferreiro, 2004; Capellini & Ciasca, 2000 e Santamaria *et al.*, 2004, citados por Gindri, KesKe-Soares & Mota, 2007, p. 2 e p. 3).

Faraco (1992), citado por Zorzi (1998, p. 22-23), diz ser necessário conhecer num nível mais aprofundado as relações entre a escrita e a sua estrutura fonológica para que a alfabetização e a aprendizagem das crianças seja a mais adequada possível. Por seu lado, Guedes e Gomes (2010, p. 278-279) afirmam que o acesso ao sistema alfabético permite à criança compreender que a fala é composta por segmentos que podem ser isolados e manipulados e que o ensino da relação fonema-grafema atua como mais um mecanismo que permite à criança desenvolver de modo mais complexo a sua consciência fonológica e a sua consciência sobre os fonemas. Segundo Freitas, Alves & Costa (2007, p. 7), promover a reflexão sobre um contínuo sonoro e o treino da separação desse segmento oral nos seus constituintes (frases, palavras, sílabas, fonemas) é um passo muito importante na aquisição da leitura e da escrita.

Do mesmo modo, Sim-Sim (2009, p. 23) diz-nos que o período que decorre entre a sensibilização da criança para a produção de um fonema até ao momento em que ela é capaz de o articular ou «soletrar os sons de uma palavra e os nomes das letras com que ela é escrita» é crucial para o êxito da aquisição da capacidade de decifração. Assim, e complementando o que foi descrito no primeiro capítulo, a mesma autora refere um conjunto de capacidades referentes à consciência fonológica, mas que se tornam importantes no processo da decifração: (i) produzir e detetar rimas; (ii) segmentar frases em palavras (iii) segmentar palavras em sílabas; (iv) aglutinar sílabas em palavras; (v) manipular e

substituir sílabas em palavras; (vi) suprimir e adicionar sílabas em palavras; (vii) identificar sílabas iguais; (viii) identificar sons finais iguais; (ix) identificar sons iniciais iguais; e (x) associar sons a letras (Sim-Sim, 2009, p. 23).

Estas capacidades são cruciais para que a criança consiga dominar o código alfabético. Refletindo sobre este domínio, Freitas, Alves e Costa (2007, p. 7) referem que, quando uma criança ainda não consegue segmentar um contínuo de fala, o grau de complexidade que lhe é exigido para que faça a correspondência entre grafema e fonema é muito elevado.

Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p. 52) contam que o percurso de aprendizagem da competência escrita vai além do conhecimento do princípio alfabético, ou seja, da «descoberta de que as letras representam os sons da fala, e a capacidade de representar cada um desses sons pelas letras». Tal deve-se, essencialmente, a dois fatores já referidos anteriormente: a complexidade das relações fonema-grafema e a existência de uma forma ortográfica única (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p. 52).

Deste modo, para escrever, a criança tem de colocar em prática e ao mesmo tempo várias das aquisições que fez até ao momento: discriminar os fonemas que integram as palavras, saber quais os grafemas que podem transcrever esses fonemas e decidir qual a melhor forma de os transcrever, mediante a norma ortográfica (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p. 52).

No que se refere a dominar a complexidade da relação fonema-grafema, Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p. 53) consideram que a criança pode fazê-lo de duas formas: através da via fonológica ou através da via lexical. Ao recorrer à via fonológica, o aluno identifica os fonemas que quer transcrever e, a partir daí, aplica as regras que determinam a utilização correta do(s) grafema(s) escolhido(s) para a sua conversão escrita. Recorrendo à via lexical, o aluno apela ao seu “léxico mental”, isto é, à representação gráfica que tem das palavras resultante do contacto com a escrita.

O aluno acaba, assim, por fazer o que nós adultos já automatizámos: escrever uma palavra sem analisar os seus fonemas ou as regras ortográficas implícitas à forma como escrevemos. Deste modo, estas duas vias acabam por ser dois estádios de aquisição da linguagem escrita: primeiramente, surge a reflexão, o conhecimento dos fonemas e grafemas e as suas regras de utilização e, em seguida a sua automatização. Ao longo do nosso percurso, a via fonológica ainda nos é útil, por exemplo, quando queremos escrever uma palavra desconhecida ou refletir sobre um caso irregular.

A compreensão dos processos que envolvem o ato de escrever da criança pode ajudar-nos a entender toda a “pressão” e dificuldade que exige a escrita nos primeiros anos de escolaridade, principalmente durante o período de alfabetização. Ao entendermos esta questão, conseguimos, também, entender a ocorrência dos desvios ortográficos e a sua possível causa.

Capítulo 4. Objetivos, contexto e método

4.1. Questões de investigação e objetivos do estudo

Durante a nossa pesquisa para este relatório, verificámos que existem poucos estudos, em Portugal, que relacionem a consciência fonológica com a escrita, em geral, e a ortografia dos alunos, em particular, o que nos conduziu a realizar uma pesquisa sobre esta problemática. Mais particularmente, este estudo visa averiguar a relação entre a consciência fonológica dos alunos e a sua produção ortográfica. Por outras palavras, a nossa investigação pretende determinar se os alunos com uma consciência fonológica mais desenvolvida cometem menos erros ortográficos do que aqueles com uma consciência fonológica menos acentuada.

A partir do objetivo identificado, foi formulada a seguinte questão-problema:

Qual a influência dos níveis de consciência fonológica na aquisição da ortografia, no 1.º ano de escolaridade?

Para procurar responder a esta questão, foram concebidas duas hipóteses:

- i. Hipótese 1: *As crianças com maiores níveis de consciência fonológica apresentam menos erros de ortografia;*
- ii. Hipótese 2: *As crianças que têm mais representações sobre o escrito e sobre a escrita apresentam menos erros de ortografia.*

4.2. Natureza da investigação

O presente estudo foi desenvolvido, utilizando-se o método correlacional, que se enquadra nos planos não experimentais ou descritivos (Coutinho, 2014). Destes planos constam as investigações cuja manipulação direta da variável independente é impossível, seja porque esta já ocorreu seja porque o objetivo é descrever e não explicar um qualquer fenómeno social (Meltzoff, 1988; Moore, 1983; Stern & Calof, 1996, citados por Coutinho, 2014). Mais concretamente, então, o nosso estudo situa-se dentro dos padrões do método correlacional, ao possibilitar que o investigador consiga estabelecer relações entre

as variáveis, quantificando-as, e indo, desta forma, além da mera descrição dos fenómenos, como é característica dos métodos descritivos. Por outro lado, também não permite estabelecer relações de causalidade entre as variáveis, característica dos métodos experimentais.

Este método apresenta ainda algumas particularidades que o distinguem de outros. São exemplos dessas particularidades o facto de o investigador trabalhar em contextos naturais, sem exercer qualquer tipo de influência direta sobre o curso dos acontecimentos (não se manipulam variáveis), e de ser um estudo destinado a testar hipóteses que permitem confirmar teorias ou refutá-las (Coutinho, 2014).

Segundo Almeida e Freire (2003), o termo *correlacional* é utilizado na designação deste método, pois permite o estudo das relações entre variáveis – os coeficientes de correlação. No que concerne à análise destas correlações, é importante salientar que a grandeza estatística do coeficiente de correlação, entre duas variáveis, pode oscilar entre -1.00 e +1.00. Isto significa que, quanto mais próximo de +1.00 o valor for, maior a associação e maior o nível de correlação entre as duas variáveis estabelecidas. Se o valor estiver próximo de 0 ou for nulo, tal significa que não existe qualquer associação entre as variáveis. Por sua vez, se o valor estiver próximo de -1.00, tal é sinónimo de que existe uma correlação negativa entre as variáveis, ou seja, quanto maior for uma das variáveis, menor tenderá a ser a outra. No nosso estudo, a variável X definida traduz a consciência fonológica dos alunos no final do 1.º ano de escolaridade e a variável Y traduz a competência ortográfica dos mesmos.

4.3. Contexto de investigação e dos participantes

Este estudo foi realizado com as três turmas existentes do 1.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico, numa escola situada no concelho e no distrito de Aveiro, durante o 3.º período do ano letivo de 2013/2014, depois de os alunos já terem aprendido e manipulado todas as letras do alfabeto português.

As três turmas eram constituídas, no total, por 62 crianças (31 do sexo masculino e 31 do sexo feminino), sendo 5 delas alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Para o nosso estudo, não foram considerados os alunos com NEE, uma vez que não frequentavam as aulas em conjunto com os restantes colegas, com a exceção, aduzasse, de um, que participava com regularidade nas aulas e em todas as atividades que lhe eram propostas, tendo tido, por isso, e em consenso com a professora titular da turma,

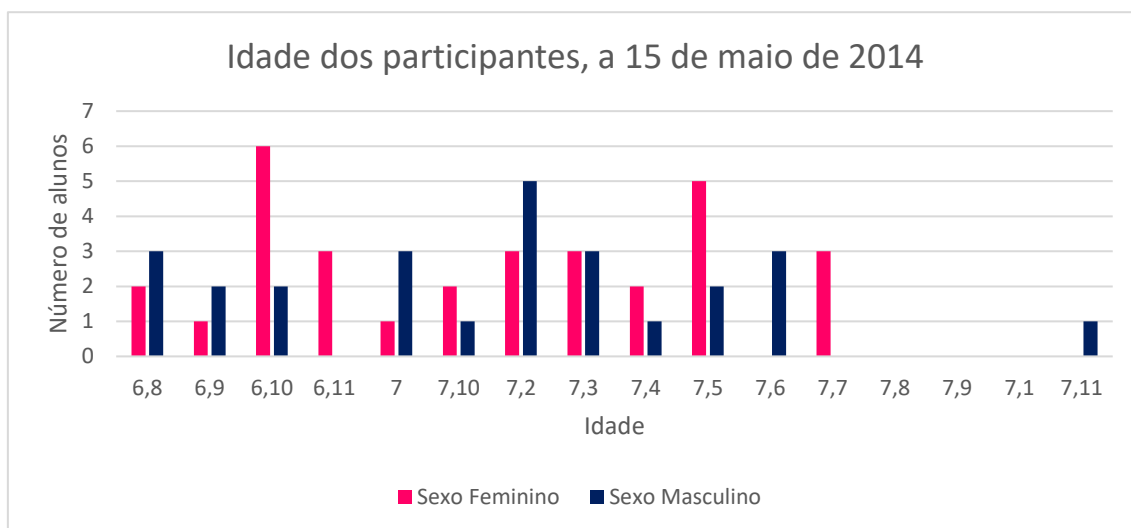
todas as condições necessárias para fazer parte também do grupo participante deste estudo. Por outro lado, também não utilizámos os dados de um outro aluno (A46), já que apenas recolhemos, a seu respeito, dados provenientes da aplicação de um dos instrumentos utilizados – a Bateria de Provas Fonológicas, como indicaremos posteriormente –, devido à sua ausência, aquando da realização do segundo instrumento usado – o ditado, como também veremos, seguidamente. Recolhemos, assim, dados de apenas 57 discentes.

Quadro 1- Constituição da amostra, segundo o sexo

Sexo	N.º de alunos	Percentagem
Feminino	31	54,4%
Masculino	26	45,6%
Total	57	100%

Todos os participantes tinham idades compreendidas entre os 6 anos e 8 meses e os 7 anos e 11 meses, a 15 de maio de 2014, data de início da aplicação do teste de consciência fonológica.

Gráfico 1- Idade dos participantes, a 15 de maio de 2014



4.4. Instrumentos

Em relação aos instrumentos utilizados na nossa investigação, foi usada uma Bateria de Provas Fonológicas, a fim de avaliar a consciência fonológica dos alunos, e ditados aos alunos, por forma a avaliar a sua competência ortográfica.

4.4.1. Bateria de Provas Fonológicas

Para avaliar a consciência fonológica, foi aplicada a cada aluno uma adaptação da Bateria de Provas Fonológicas de Silva (2008). A escolha deste instrumento em específico deveu-se ao facto de a bateria ter sido considerada como pertinente na avaliação da capacidade das crianças em explicitar segmentos sonoros da cadeia falada a nível silábico e a nível fonémico (Silva, 2008; Paulino, 2009), tendo também já sido utilizada em outros estudos (Silva, Almeida & Martins, 2008; Pereira, Martins, & Silva, 2006; Martins & Farinha, 2006), em que assumiu um papel deveras relevante.

Esta bateria, por nós escolhida, permitindo uma avaliação das competências fonológicas das crianças, é composta por seis sub-provas: duas de classificação, duas de manipulação e duas de análise com diferentes níveis de dificuldade, por forma a contemplar os três níveis de consciência fonológica e a heterogeneidade desta mesma capacidade.

Nas provas de classificação, os alunos devem categorizar duas palavras, de entre quatro, segundo um critério silábico ou fonémico. Nas provas de manipulação, os discentes devem retirar uma sílaba ou um fonema de uma palavra apresentada, originando, assim, uma pseudo-palavra. E, nas provas de segmentação, os alunos devem discriminar os fones ou as sílabas das palavras apresentadas oralmente (Silva, 2008).

Para ajudar os alunos na perceção de cada palavra, foram preparados cartões com imagens a cores representativas de cada vocábulo, para cada uma das sub-provas, correspondendo cada um desses cartões a um item de cada sub-prova. Todas as sub-provas são constituídas por 14 itens, à exceção da prova de manipulação do fonema inicial, constituída por 24 itens. Cada sub-prova compreendia, ainda, dois cartões de treino, para que os alunos percebessem em que consistia a tarefa. Só depois de os alunos chegarem a esse entendimento é que se passava à fase de avaliação, através dos 14 ou 20 itens respeitantes a cada sub-prova.

É ainda fulcral salientar o facto de que, para a prova ser realizada com sucesso, os alunos deveriam reconhecer todas as palavras representadas em cada cartão.

4.4.1.1. Provas de classificação

As duas provas de classificação são constituídas, cada uma, por 16 itens. Dois destes itens são de treino, como foi explicado anteriormente. Nestas provas, são apresentados às crianças cartões com quatro imagens representativas de quatro palavras e os alunos devem selecionar as duas palavras que começam pela mesma sílaba ou pelo mesmo fonema, dependendo da sub-prova em questão. As palavras constituintes das provas são familiares para as crianças às quais o estudo foi aplicado, sendo facilmente reconhecidas a partir das figuras apresentadas nos cartões. Estas provas têm como objetivo avaliar a capacidade para detetar as sílabas ou os fonemas iniciais idênticos em diferentes palavras, dependendo, mais uma vez, da sub-prova em questão (Silva, 2008).

4.4.1.2. Provas de manipulação

Nestas provas, é solicitado aos alunos que pronunciem a pseudo-palavra resultante da supressão da sílaba ou do fonema inicial de uma palavra. Na prova de supressão do fonema inicial, segundo Silva (2008), o sucesso é difícil, uma vez que acontece como uma consequência do processo da aprendizagem da leitura. No entanto, o fonema a ser suprimido encontra-se no início da palavra e coincide sempre com o ataque da sílaba, por forma a facilitar o desempenho das crianças, dado que, nestas circunstâncias, mesmo crianças do pré-escolar são capazes de ter êxito nesta tarefa (Silva, 2008). Estas provas têm como objetivo avaliar a capacidade das crianças em manipular as unidades silábicas e fonémicas. Para as crianças terem êxito nestas provas, é necessário que façam primeiramente uma análise da palavra apresentada, para, seguidamente, extraírem a sílaba ou o fonema inicial.

4.4.1.3. Provas de segmentação

As provas de segmentação têm sido utilizadas como um indicador fiável para determinar a consciência fonológica das crianças, no que concerne às unidades silábicas e fonémicas constituintes dos vocábulos. Nestas provas, pretende-se que os alunos discriminem as unidades silábicas (no caso da sub-prova respeitante à análise silábica) e as unidades fonémicas (no caso da sub-prova respeitante à análise fonémica). A sub-prova

de análise fonémica, para Yopp (1995, citado por Silva, 2008, p. 11), é reveladora da capacidade de explicitar as unidades fonéticas constituintes das palavras e, portanto, esta tem um «elevado valor preditivo em relação ao sucesso infantil na aprendizagem da leitura e da escrita» (Yopp, 1995, citado por Silva, 2008, p. 11).

As palavras utilizadas nesta sub-prova são limitadas a um número máximo de quatro fonemas, pois, segundo Macbride-Chang (1995), citada por Silva (2008), a utilização de palavras com cinco fonemas pode conduzir a uma inviabilização dos resultados, devido à interferência de fatores mnésicos, ou seja, à atuação de fatores relacionados com a memória dos participantes.

Importa ainda salientar que, neste estudo, as imagens utilizadas nos cartões constituintes da Bateria não foram as originais de Silva (2008), mas, sim, uma adaptação das mesmas, realizada por Paulino (2009), uma vez que esta última investigadora tinha sido previamente aconselhada pela autora da Bateria de Provas Fonológicas a encontrar outras imagens que fossem mais atrativas para os alunos, em comparação com as iniciais.

4.4.2. Ditado ao aluno

A fim de avaliar a competência ortográfica dos alunos, selecionou-se um ditado de Freitas (2007), intitulado «O mar». Esse ditado é composto por sessenta e três palavras e é relativo aos casos de leitura «ar», «er», «ir», «or» e «ur». O caderno de ditados foi escolhido por ser um documento com vários ditados respeitantes a diversos fonemas e casos de leitura.

No que diz respeito à seleção do ditado a ser aplicado, foram apresentados ditados constituintes do Caderno de ditados de Freitas (2007) às três professoras titulares de turma, para que auxiliassem nessa seleção. As docentes escolheram o ditado «O mar», por diversas razões: i) possuir os casos de leitura «ar», «er», «ir», «or» e «ur», uma vez que estes já tinham sido lecionados ainda no primeiro período e tinham-se verificado algumas dificuldades a nível da fala de alguns dos participantes, no que concerne à pronúncia dos sons «ar», «er», «ir», «or» e «ur»; ii) a temática abordada, devido à aproximação das férias de verão; iii) possuir alguns sinais de pontuação, que vinham sendo trabalhados, ainda que de forma informal (aquando da leitura de textos, por exemplo), durante as aulas. Apesar de, neste estudo, o ditado apenas servir para avaliar a ortografia, este instrumento foi igualmente, para as docentes, um modo de fazer revisões sobre conteúdos lecionados

ao longo do ano (tais como casos de leitura, sinais de pontuação, regras de escrita e de utilização da folha em que foi realizado o ditado, subclasses dos nomes e utilização da forma maiúscula ou minúscula dos grafemas).

4.5. Procedimentos

Para proceder à aplicação dos instrumentos necessários à realização deste estudo, foi elaborado um pedido de autorização às professoras titulares de turma (Anexo 1) bem como aos encarregados de educação dos alunos (Anexo 2), a fim de concederem a devida autorização para a participação dos educandos no mesmo.

Depois de as professoras titulares de turma terem aceitado cooperar neste estudo, autorizando também a participação dos seus alunos, passou-se à aplicação quer da Bateria de Provas Fonológicas quer dos ditados aos alunos (Anexo 3), ao longo de diversas sessões, como ilustrado no quadro seguinte.

Quadro 2- Calendarização das intervenções

Data	Horário	Descrição
15 de maio	08h40-12h00 13h15-16h00	Aplicação da Bateria de Provas Fonológicas
19 de maio	08h36-08h56	Aplicação da Bateria de Provas Fonológicas
22 de maio	08h40-12h00 13h20-15h38	Aplicação da Bateria de Provas Fonológicas
28 de maio	13h09-13h30	Aplicação da Bateria de Provas Fonológicas
29 de maio	13h23-15h53	Aplicação da Bateria de Provas Fonológicas
30 de maio	10h30-12h00 13h17-16h18	Aplicação da Bateria de Provas Fonológicas
03 de junho	10h36-10h58	Aplicação da Bateria de Provas Fonológicas
	11h10-11h40	Aplicação do ditado aos alunos
	13h35-15h30	Aplicação do ditado aos alunos
04 de junho	10h08-12h00 13h19-14h44	Aplicação da Bateria de Provas Fonológicas
06 de junho	09h07-11h33	Aplicação da Bateria de Provas Fonológicas
12 de junho	11h16-12h04	Aplicação da Bateria de Provas Fonológicas

Aquando da aplicação da Bateria de Provas Fonológicas ao primeiro aluno, e em consenso com a professora titular do mesmo e com a professora orientadora deste relatório, considerámos que seria pertinente efetuar algumas adaptações na aplicação das sub-provas. Estas adaptações dizem respeito ao número de itens constituintes da bateria, que tornavam a sua aplicação muito morosa. Considerou-se, então, a hipótese de reduzir o número de cartões utilizados, optando-se por eliminar a aplicação dos dois itens explicativos e por reduzir o número de cartões avaliativos. Deste modo, todas as sub-provas foram constituídas por 10 cartões, à exceção da tarefa respeitante à supressão do fonema inicial, que ficou composta por 12 itens avaliativos. Por conseguinte, e por forma a não prejudicar o sucesso dos alunos ao terem sido retirados os cartões explicativos, preferiu-se esclarecer os alunos relativamente ao que consistia cada uma das sub-provas e o que se pretendia deles em cada uma delas antes e depois da apresentação do primeiro item avaliativo. Assim, e a título de exemplo, nas sub-provas de classificação foi pedido aos alunos que dissessem quais as duas palavras que começavam pela mesma sílaba (pelo mesmo “bocadinho”) e pelo mesmo som; nas sub-provas de supressão pedimos aos alunos que “escondessem” a primeira sílaba da palavra, podendo-a dizer baixinho para eles próprios e o mesmo relativamente ao fonema e nas provas de segmentação pedimos aos alunos que dividissem a palavra em sílabas e que nos dissessem todos os sons que ouviam quando diziam a palavra correspondente à imagem apresentada.

Em relação às provas que integram a Bateria de Provas Fonológicas, estas foram realizadas individualmente, por cada aluno, estando apenas presentes, no espaço – calmo e silencioso – dedicado à aplicação de tais provas, a investigadora e o discente. Tentou-se sempre que o aluno chegasse às palavras ilustradas no cartão por si só, sem o auxílio da investigadora. No entanto, quando tal não aconteceu, a investigadora informou-o do que se tratava, a fim de não invalidar o estudo.

No que concerne à aplicação do ditado às turmas, importa destacar, em primeiro lugar, o facto de ter sido realizado por turma. Assim, a investigadora dirigiu-se à sala de cada turma, informou os alunos de que iriam fazer um ditado, explicando que, apesar de eles já terem praticado ditados de palavras, iriam, neste momento, fazer um ditado de um texto. Foram ainda feitas, pela investigadora e com o auxílio das Professoras Titulares de Turma (sempre que acharam ser pertinente a sua participação), algumas revisões atinentes aos sinais de pontuação existentes no ditado a realizar e ao significado de parágrafo, tendo

também sido entregue uma folha pautada a cada aluno, para o registo do ditado, por parte deste.

Foi de seguida solicitado aos discentes que escrevessem nessa mesma folha o nome, a turma e a data, a fim de facilitar a identificação dos mesmos. Os alunos foram também informados, pela investigadora, de que não poderiam utilizar a borracha, aquando da concretização do ditado. A não utilização da borracha durante a execução do ditado deveu-se ao facto de se querer verificar possíveis erros ortográficos através das rasuras dos alunos.

4.6. Resultados

Nesta secção, estão apresentados os métodos de análise dos dados obtidos com a aplicação da Bateria de Provas Fonológicas e do ditado aos alunos. Estes dados foram estudados quantitativamente, por forma a serem investigados com o auxílio do *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Science*) e qualitativamente (no que respeita aos textos recolhidos com a aplicação do ditado aos alunos, uma vez que são dados qualitativos e requerem outro tipo de atenção, principalmente, no que concerne aos erros ortográficos). A análise quantitativa requereu a atribuição de valores às respostas corretas dos alunos (na Bateria de Provas Fonológicas) e a elaboração de alguns critérios de correção, assim como a aplicação do Sistema de Classificação Fonológica (SCF) concebido por Liberman e Mann (Mann, 1993) e traduzido para português por Vale (1999), autores citados por Paiva (2009, p. 82), e referentes à análise dos ditados e explicitados no decorrer desta secção.

Tal como foi referido, os dados recolhidos foram analisados com o auxílio do já anteriormente referido *software* SPSS, que permite a obtenção de alguns valores estatísticos, como:

- Frequências (absoluta e relativa) – indicam a quantidade de vezes que determinado valor foi observado nos resultados conseguidos.
- Medidas de dispersão ou variabilidade (amplitude, distância inter-quartil e desvio padrão) – referem-se à dispersão das pontuações obtidas pelos alunos.

A amplitude da amostra consiste na diferença entre o seu máximo e o seu mínimo.

A distância inter-quartil pode ser efetuada através do cálculo da diferença entre Q3-Q1, em que Q3 equivale a 75% da amostra e Q1 a 25% da mesma. Este cálculo fornece a amplitude da metade mais central da amostra.

O desvio padrão quantifica a variabilidade dos dados em torno da média.

- Medidas de tendência central (média, mediana e moda) – caracterizam as pontuações dos alunos em termos centrais (o “grosso” da amostra).
- Medidas de assimetria – caracterizam a forma de distribuição das pontuações obtidas pelos alunos.

A assimetria pode ser definida pelo enviesamento que a distribuição apresenta em relação à média. Se o enviesamento apresentar um valor igual a 0, significa que existe simetria subjacente aos dados; se for superior a 0, denota-se uma tendência para um acumular de frequências nos valores mais reduzidos da amostra e considera-se que existe enviesamento positivo ou assimetria à direita e, se for inferior a 0, verifica-se um acumular de frequências nos valores mais elevados da amostra e observa-se um enviesamento negativo ou uma assimetria à esquerda. Estas tendências também se podem analisar comparando-se os valores das três medidas de localização central: quando uma distribuição (unimodal) apresenta assimetria positiva, a média tem tendência a ser superior à mediana, que, por sua vez, tem tendência a ser superior à moda. Se a distribuição apresentar assimetria negativa, a relação inverte-se, $\text{média} < \text{mediana} < \text{moda}$, isto é, a média é menor do que a mediana e esta, por sua vez, é menor do que a moda.

- Medidas de associação (Coeficiente de correlação de Pearson) – caracterizam a intensidade e o sentido de uma possível relação linear entre duas variáveis.

O coeficiente de correlação de Pearson permite avaliar o grau de dependência entre duas variáveis, mas apenas se esta for de tipo linear. Tal como já foi referido anteriormente, este pode assumir valores no intervalo $[-1.00, 1.00]$. Assim, quando a associação entre duas variáveis é forte, os valores do coeficiente são próximos de +1.00 ou de -1.00 e, quando é fraca, os valores do coeficiente são próximos de zero. Isto significa que, quando o valor é próximo de +1.00, existe uma associação positiva entre as variáveis, ou seja, quanto maior for uma das variáveis, maior tenderá a ser a outra. Do mesmo modo, quando o valor do coeficiente é negativo, verifica-se uma associação negativa entre as variáveis, isto é, quanto maior for uma das variáveis, menor tenderá a ser a outra. Por sua vez,

quando o valor é nulo (próximo de zero), significa que não existe associação entre as variáveis.

Assim sendo, de seguida, são apresentados os resultados referentes à aplicação dos dois instrumentos utilizados nesta investigação, através de quadros e gráficos que, entre si, encerram as pontuações obtidas, bem como os valores estatísticos supracitados.

Bateria de Provas Fonológicas

Enquanto os alunos realizavam as tarefas da Bateria de Provas Fonológicas, a investigadora dispunha de uma série de quadros, (Anexo 4), adaptados de Paulino (2009), correspondentes à Bateria aplicada a cada aluno, e nos quais identificava cada discente e apontava as suas respostas. De modo a quantificar a consciência fonológica de cada aluno, foi atribuído um ponto a cada resposta correta, podendo cada discente ter uma pontuação máxima de 62 pontos.

Como referido anteriormente, os resultados obtidos na Bateria de Provas Fonológicas foram tratados com recurso ao SPSS. A partir desse tratamento, foram elaborados quadros ilustrativos dos resultados gerais da Bateria, bem como das pontuações obtidas em cada sub-prova. Para auxiliar na compreensão dos resultados gerais, foram ainda construídos dois gráficos, um histograma e um diagrama de extremos e quartis, que nos ajudam a perceber a variedade de pontuações alcançadas.

Assim, e em complemento com o que foi dito anteriormente, apresenta-se, abaixo, um quadro cujo principal intuito é sintetizar os resultados obtidos através da aplicação da Bateria de Provas Fonológicas. Nele estão contidos os valores estatísticos (absolutos e relativos, referidos e caracterizados anteriormente) atinentes à Bateria de Provas Fonológicas, em geral, e a cada uma das suas sub-provas, em particular.

Quadro 3- Resultados obtidos através da aplicação da Bateria de Provas Fonológicas

Sub-prova	Provas aplicadas	Mínimo	Máximo	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	1.º Quartil	3.º Quartil	Distância inter-quartil	Coefficiente de assimetria
Classificação com base na sílaba inicial	57	0	10	4,26	5	5	2,27	2,5	6	3,5	-0,04
	100%	0	1	0,43	0,5	0,5	0,23	0,25	0,6	0,35	-0,04
Classificação com base no fonema inicial	57	0	7	3,68	4	3	1,86	2	5	3	-0,02
	100%	0	0,7	0,37	0,4	0,3	0,19	0,2	0,5	0,3	-0,02
Supressão da sílaba inicial	57	0	10	7	8	9	2,76	5	9	4	-0,97
	100%	0	1	0,7	0,8	0,9	0,28	0,5	0,9	0,4	-0,97
Supressão do fonema inicial	57	0	11	5,84	7	7	3,15	3,5	8	4,5	-0,38
	100%	0	0,92	0,49	0,5833	0,58	0,26	0,29	0,67	0,38	-0,38
Análise silábica	57	3	10	7,74	8	9	1,62	6,5	9	2,5	-0,7
	100%	0,3	1	0,77	0,8	0,9	0,16	0,65	0,9	0,25	-0,7
Análise fonémica	57	0	10	2,7	2	1	2,12	1	4	3	1,13
	100%	0,00	1	0,27	0,2	0,1	0,21	0,1	0,4	0,3	1,13
Resultados gerais	57	14	45	31,23	33	34	8,78	23,5	38,5	15	-0,37
	100%	0,23	0,73	0,50	0,53	0,55	0,14	0,38	0,62	0,24	-0,39

Ao analisar o quadro anterior, é possível constatar que os alunos obtiveram pontuações mais elevadas nas sub-provas de análise silábica, cuja média de pontos é 7,74, e de supressão da sílaba inicial, com 7 pontos de média. Contudo, e de um ponto de vista mais amplo, observa-se também que as sub-provas em que os alunos alcançaram resultados mais elevados foram aquelas ligadas à manipulação de sílabas, acrescentando-se a sub-prova de classificação com base na sílaba inicial às referidas anteriormente.

No que concerne à assimetria, pode constatar-se que a distribuição dos elementos da amostra é assimétrica à esquerda, tanto nas sub-provas como nos resultados gerais, pois os valores do enviesamento são inferiores a 0, excetuando-se os relativos à sub-prova de análise fonémica.

Em conformidade com o que foi dito anteriormente, o quadro e os gráficos a seguir apresentados dizem respeito às pontuações obtidas pelos alunos, através da aplicação da Bateria de Provas Fonológicas. O Quadro 4 refere-se à distribuição dos alunos pelo intervalo de pontos possível (0-62 pontos), dividindo-se este em quatro intervalos de igual amplitude e os gráficos 2 e 3 dizem respeito aos resultados dos alunos obtidos no mesmo teste.

Quadro 4 - Distribuição dos alunos pelo intervalo de pontos possível

Pontos	0-15,5 pontos	15,5-31 pontos	31-46,5 pontos	46,5-62 pontos
N.º de alunos	2	23	32	0

Gráfico 2 - Pontuações obtidas na aplicação da Bateria de Provas Fonológicas (histograma)

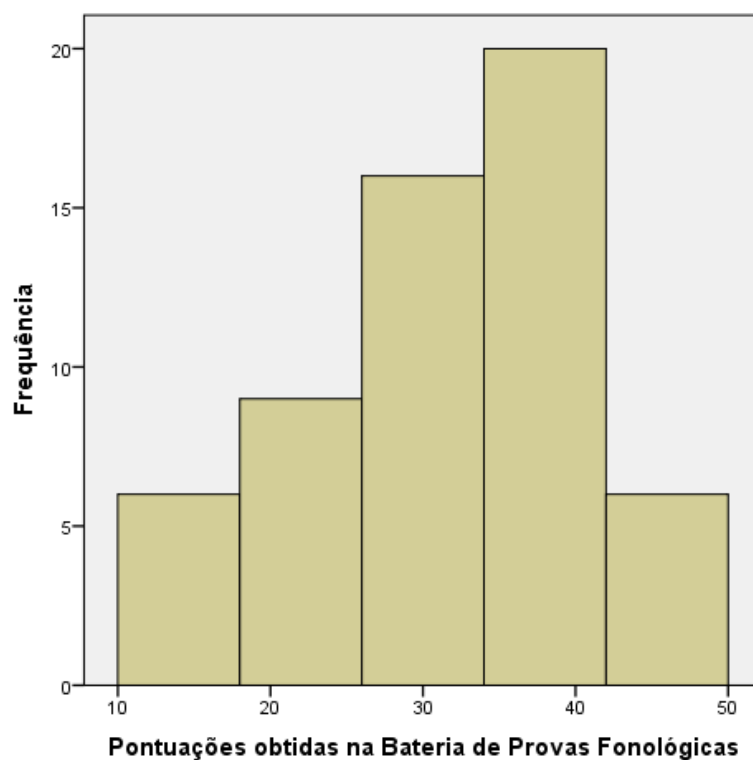
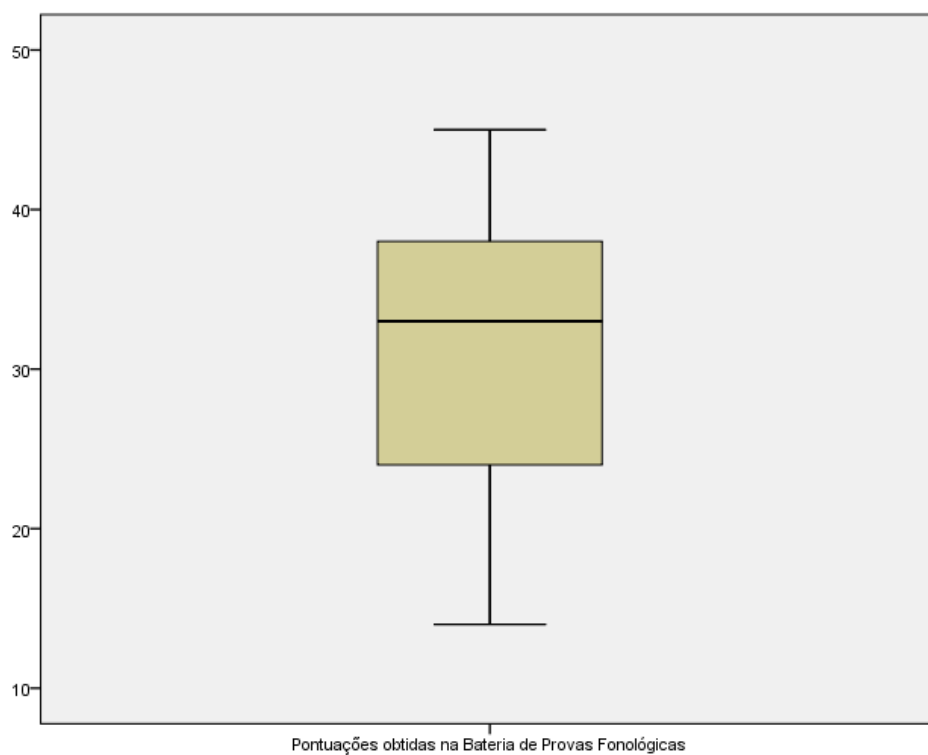


Gráfico 3 - Pontuações obtidas na aplicação da Bateria de Provas Fonológicas (diagrama de extremos e quartis)



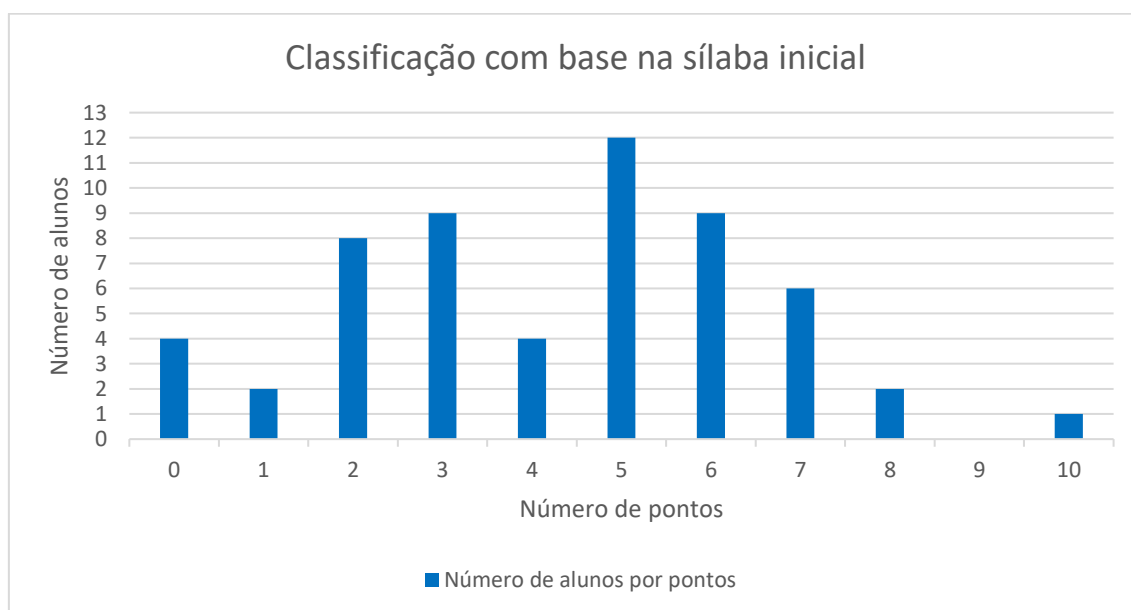
Como se pode verificar, mediante a análise de ambos os gráficos, e ainda com base no Quadro 3, as pontuações obtidas pelos alunos distribuem-se entre os 14 e os 45 pontos, dos 62 possíveis, e a maioria desses discentes alcançou pontuações entre os 23,5 e os 38,5 (29 alunos).

A análise dos gráficos acima apresentados e do Quadro 3 mostra que, dos 57 alunos participantes deste estudo, cerca de 2 alunos tiveram uma pontuação situada no 1.º quartil (entre os 0 e os 15,5 pontos), 23 obtiveram pontuações localizadas no 2.º quartil e 32 alcançaram valores referentes ao 3.º quartil, não tendo qualquer aluno alcançado valores correspondentes ao 4.º quartil.

Através da análise efetuada até aqui, pode concluir-se que, de um modo geral e mediante a média de pontos alcançada e apresentada, os alunos aparentam ter uma consciência fonológica média; e daí poderem ser observadas quase todas as pontuações na metade central da amostra, isto é, no segundo e no terceiro quartil.

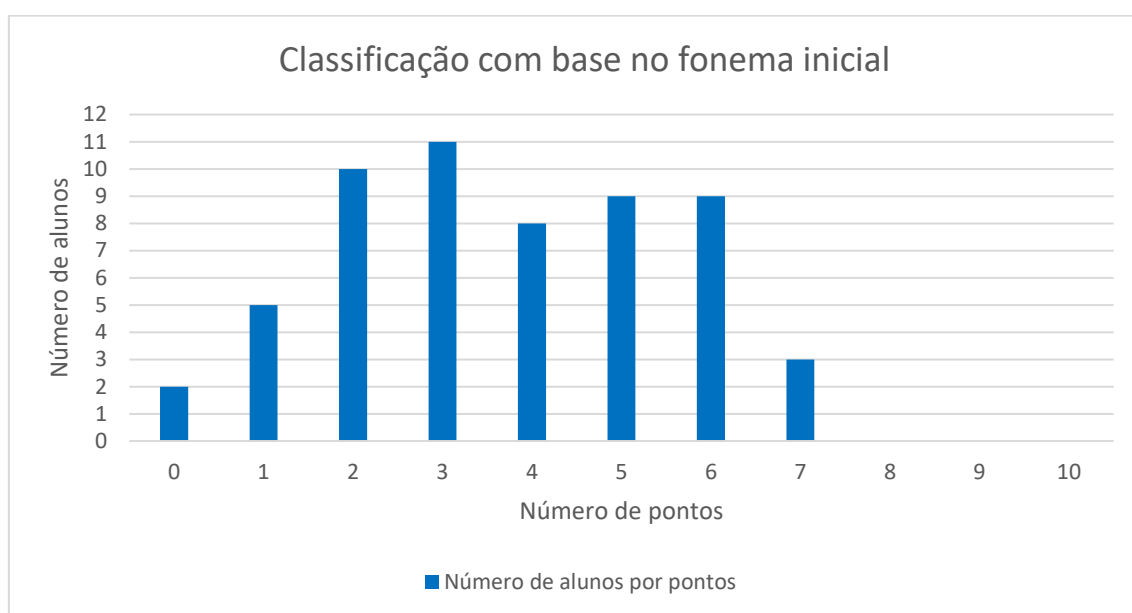
De seguida, são apresentados os resultados obtidos através da aplicação de cada uma das sub-provas da Bateria de Provas Fonológicas. Em cada gráfico, estão apresentadas as diferentes pontuações possíveis, assim como o número de alunos que obteve cada uma delas.

Gráfico 4 - Pontuações obtidas na sub-prova 1: Classificação com base na sílaba inicial



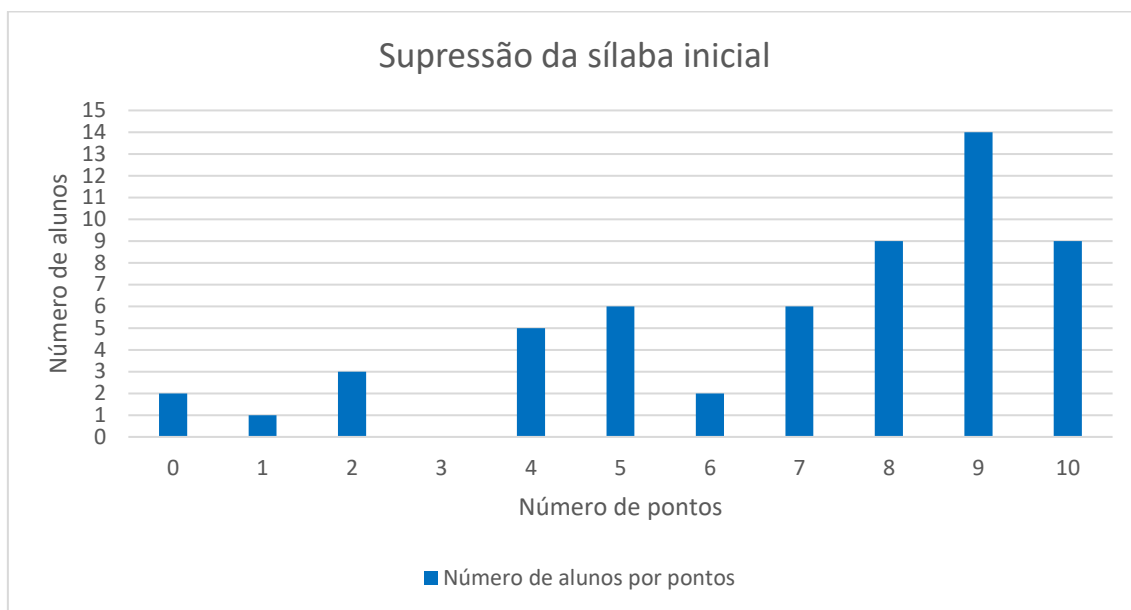
Através da análise deste gráfico, podemos verificar que mais de metade dos alunos (cerca de 30) tiveram pontuações acima dos 5 pontos, sendo que os restantes 27 discentes tiveram pontuações inferiores ao valor referido. Importa ainda salientar que, perante a imagem gráfica apresentada nos cartões, a maioria dos alunos obteve pontuações situadas entre os 2 e os 7 pontos.

Gráfico 5 - Pontuações obtidas na sub-prova 2: Classificação com base no fonema inicial



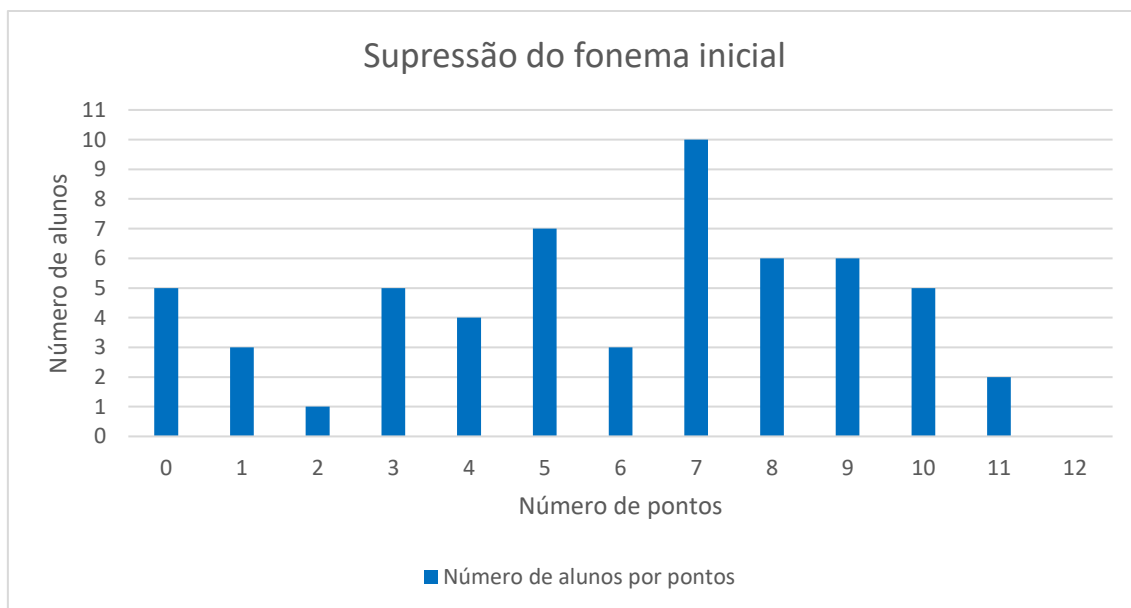
Em comparação com o exercício anterior, os alunos tiveram mais dificuldades em efetuar a classificação das palavras apresentadas com base no fonema inicial. As pontuações dos discentes situaram-se, assim, e essencialmente, entre os 2 e os 7 pontos. Dos 57 participantes, 36 alunos tiveram uma pontuação inferior a 5 pontos, enquanto os restantes 21 alunos tiveram pontuações situadas entre os 5 e os 7 pontos.

Gráfico 6 - Pontuações obtidas na sub-prova 3: Supressão da sílaba inicial



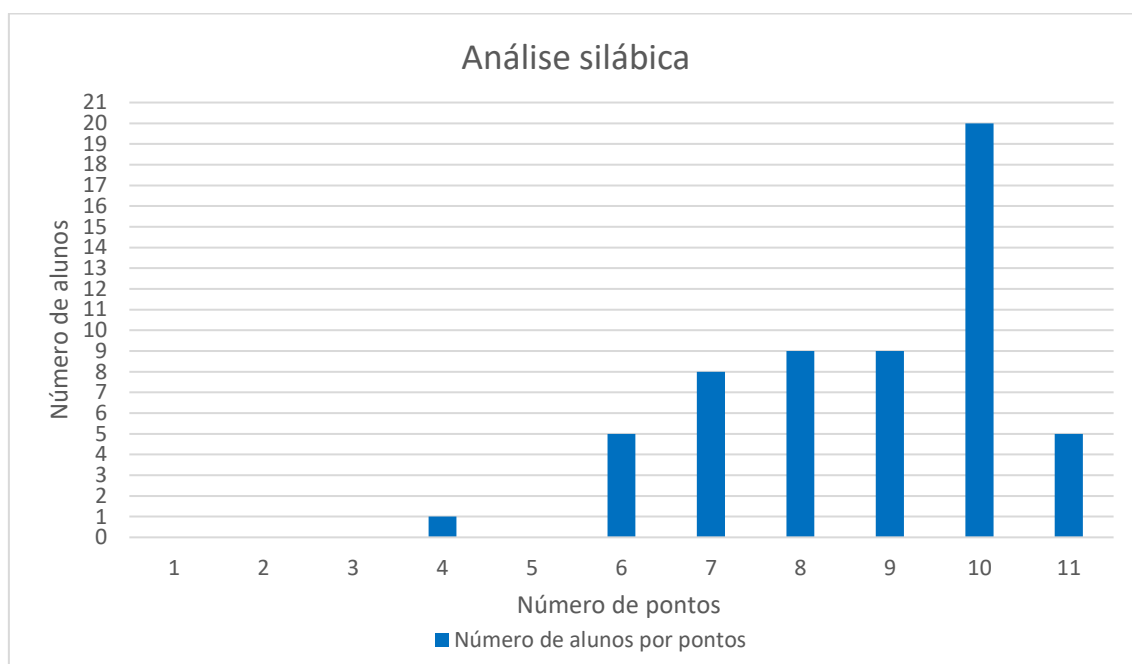
Ao analisarmos o gráfico acima apresentado, podemos verificar que a maioria dos alunos (cerca de 46) teve pontuações entre os 5 e os 10 pontos, destacando-se, de entre esses, 32 alunos que tiveram pontuações situadas entre os 8 e os 10 pontos. Podemos também constatar que apenas 11 alunos tiveram pontuações situadas entre os 0 e os 4 pontos, salientando-se, desses, 6 alunos que tiveram pontuações entre 0 e 2 pontos.

Gráfico 7 - Pontuações obtidas na sub-prova 4: Supressão do fonema inicial



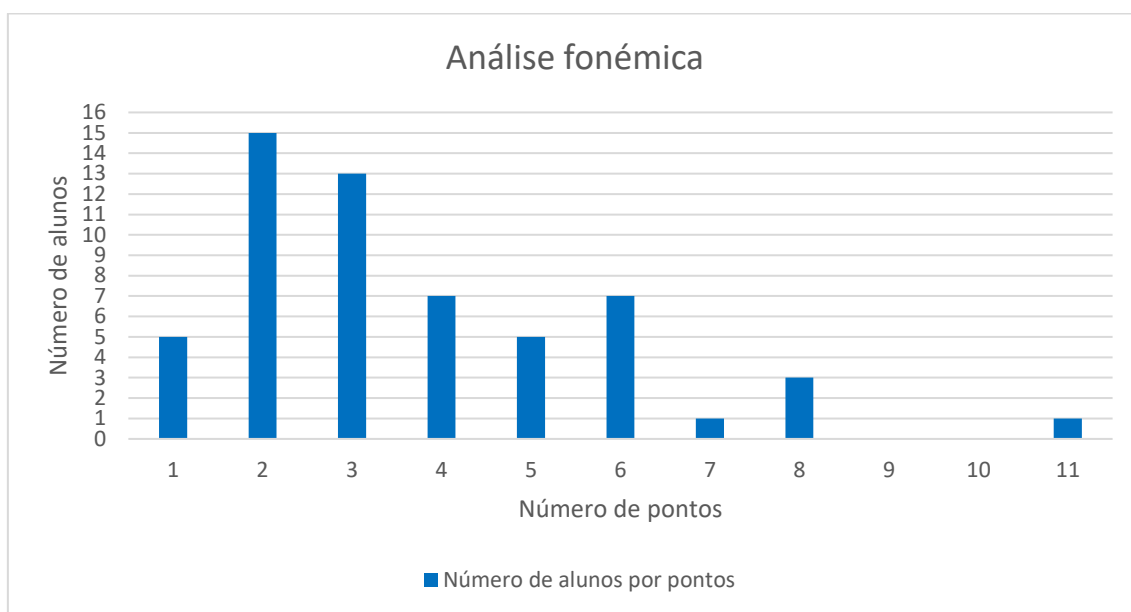
Nesta sub-prova, as pontuações foram variadas entre os participantes, provavelmente, pelo nível de dificuldade crescente que a Bateria de Provas acarreta. Ao realizarem as sub-provas, os alunos vão mobilizando os seus conhecimentos e conseguindo, progressivamente, discriminar os fonemas constituintes das palavras, o que lhes facilita a resolução das tarefas. Assim, dos 57 participantes, 32 alunos tiveram pontuações situadas entre os 6 e os 11 pontos, enquanto os restantes obtiveram cotações variadas, entre 0 e 5 pontos.

Gráfico 8 - Pontuações obtidas na sub-prova 5: Análise silábica



Nesta tarefa, na qual os alunos teriam de fazer a análise silábica dos itens apresentados, a maioria dos alunos obteve pontuações entre os 5 e os 10 pontos, excetuando-se um aluno que obteve apenas 3 pontos. Os resultados nesta prova são satisfatórios, pois quase metade dos participantes (25 alunos) tiveram pontuações entre os 9 e os 10 pontos.

Gráfico 9 - Pontuações obtidas na sub-prova 6: Análise fonémica



Neste exercício, no qual os alunos teriam de explicitar as unidades fonémicas das palavras apresentadas, apenas 5 alunos obtiveram pontuações superiores a 5 pontos. Dos restantes 52 alunos, a maioria obteve cotações situadas entre 0 e 2 pontos (cerca de 33 alunos) e os últimos 19 alunos obtiveram entre 3 a 5 pontos.

Como já foi referido anteriormente, e pela análise efetuada, verifica-se uma maior pontuação nas provas de manipulação silábica, comparativamente à obtida nas provas de manipulação fonémica. Tal facto pode dever-se ao modo como os docentes abordaram os grafemas e os fonemas bem como à exploração, em sala de aula, da relação destes na constituição de sílabas e, por sua vez, de palavras.

Esta pode então ser uma explicação possível para os resultados obtidos, e, principalmente no que concerne à última sub-prova, uma vez que os alunos referiam os grafemas que utilizavam para escrever a palavra e não os fonemas que ouviam, quando essa era produzida.

Mesmo depois de vários exercícios e diversas explicações, notámos muita dificuldade por parte dos discentes em se abstraírem da forma gráfica da palavra e corresponderem ao que se pretendia.

Ditado ao aluno

Depois de recolhidos os textos escritos pelos alunos, referentes ao ditado ao aluno realizado pela investigadora, procedeu-se à listagem de parâmetros a estudar. Desse modo, e numa análise qualitativa, fez-se, primeiramente, um levantamento das palavras escritas pelos alunos e dos erros ortográficos apresentados, bem como a sua classificação, baseada na categorização proposta por Baptista, Viana e Barbeiro (2008) e adaptada por Paiva (2009). Uma vez que os discentes repetiram algumas palavras e escreveram alguns sinais de pontuação por extenso, foi necessária a elaboração de alguns critérios de análise:

- Palavras escritas de forma correta, mas fora do lugar (escritas quase como repetição) foram cotadas, isto é, foram tidas em conta como se estivessem no lugar correto.
- Palavras escritas por acréscimo (sem que tenham sido ditadas pela investigadora) foram analisadas à parte, mas não lhes foi atribuída qualquer pontuação.
- No caso de se ter verificado a repetição de palavras ou o acréscimo destas, ou seja, em que não houvesse correspondência de um para um (em relação ao texto ditado e ao texto escrito pelos alunos), apenas se teve em consideração a palavra mais bem escrita. As restantes foram analisadas à parte, entrando, assim, na análise das palavras acrescentadas.
- No caso de o aluno ter repetido as palavras e/ou frases iniciais do ditado noutra parte do texto (no final, por exemplo), essas entraram na contagem das palavras acrescentadas.
- Sinais de pontuação escritos por extenso contam como palavras acrescentadas e entram na análise destas.
- A análise de maiúsculas e minúsculas é feita mediante o texto do aluno.

Em segundo lugar, por forma a fazer uma análise quantitativa dos resultados obtidos pelas crianças nos seus textos, e de modo a podermos fazer uma correlação entre as suas competências ortográfica e fonológica, procedemos à atribuição de pontos a cada palavra escrita. Esta atribuição foi realizada de acordo com os critérios acima referidos e com o Sistema de Classificação Fonológica (SCF) concebido por Liberman e Mann (Mann, 1993) e traduzido para português por Vale (1999), autores citados por Paiva

(2009, p. 82). De acordo com estes autores, a cada palavra poderá ser atribuída uma pontuação variável entre 0 e 4 pontos, mediante os seguintes critérios:

0 pontos para as produções em que não há registo de nenhuma letra ou as letras grafadas não apresentam nenhum aspecto fonológico da palavra, como por exemplo *ona para representar a palavra *dedo*;

0,5 pontos no caso de ser representada uma letra isolada correspondente a um aspecto da estrutura fonológica da palavra, que não o fonema inicial, como em *uv para representar *novelo*;

1 ponto para a representação correcta do primeiro grafema, como em *n para *neve*;

2 pontos no caso de haver duas ou mais estruturas fonológicas da palavra, como em *nv para *neve*;

3 pontos para as respostas que representam a totalidade da estrutura fonológica da palavra mas de forma não convencional, como em *cde para *sede*;

4 pontos no caso da palavra escrita de forma convencional, ou seja, ortograficamente correcta.³ (Paiva, 2009, p. 82)

Adotando este sistema, os alunos não ficaram prejudicados por ter uma palavra quase certa, errando, por exemplo, na acentuação ou na troca de fonemas com som ou forma parecidos. Assim, e em concordância com o que foi dito anteriormente, cada aluno poderia ter entre 0 e 252 pontos no ditado.

O tratamento dos resultados obtidos com a aplicação dos ditados foi semelhante ao utilizado com a Bateria de Provas Fonológicas. Por conseguinte, foram elaborados um gráfico representativo das pontuações obtidas pelos alunos e um quadro. Este último contém a informação representada no gráfico, assim como os valores estatísticos obtidos através das referidas pontuações, novamente em valores absolutos e relativos, para facilitar a melhor compreensão dos resultados conseguidos.

³ Transcrição tal como no original.

Quadro 5 - Pontuações obtidas no ditado

	Textos obtidos	Mínimo	Máximo	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	1.º quartil	3.º quartil	Distância inter-quartil	Coefficiente de assimetria
Ditados	57	0	252	181,54	209	243	74,08	147,75	240,5	92,75	-1,26
	100%	0	1	0,71	0,82	0,9	0,29	0,57	0,95	0,43	-1,19

Quadro 6 - Distribuição dos alunos pelos pontos possíveis

Pontuação	0-63 pontos	63-126 pontos	126-189 pontos	189-252 pontos
N.º de alunos	7	4	12	34

Gráfico 10 - Pontuações obtidas no ditado (histograma)

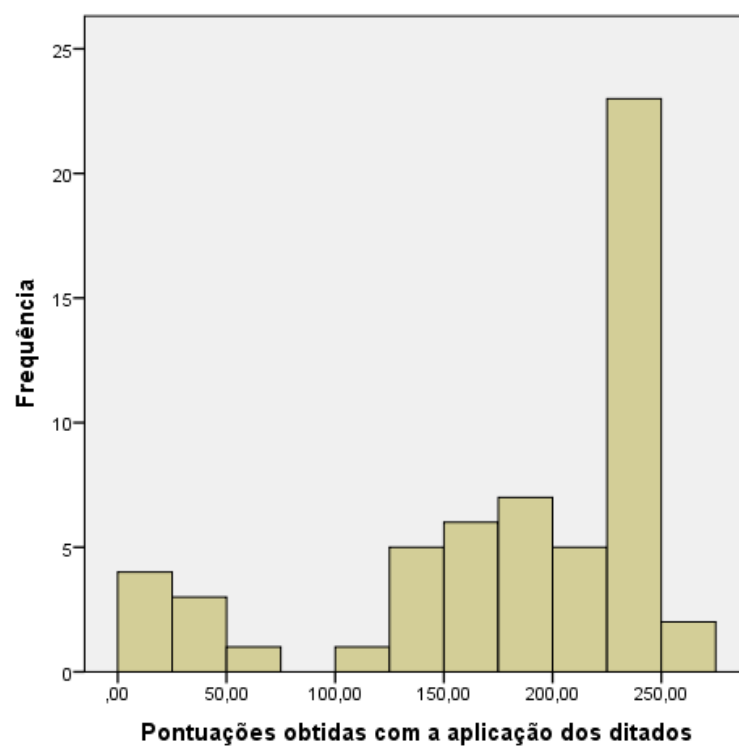
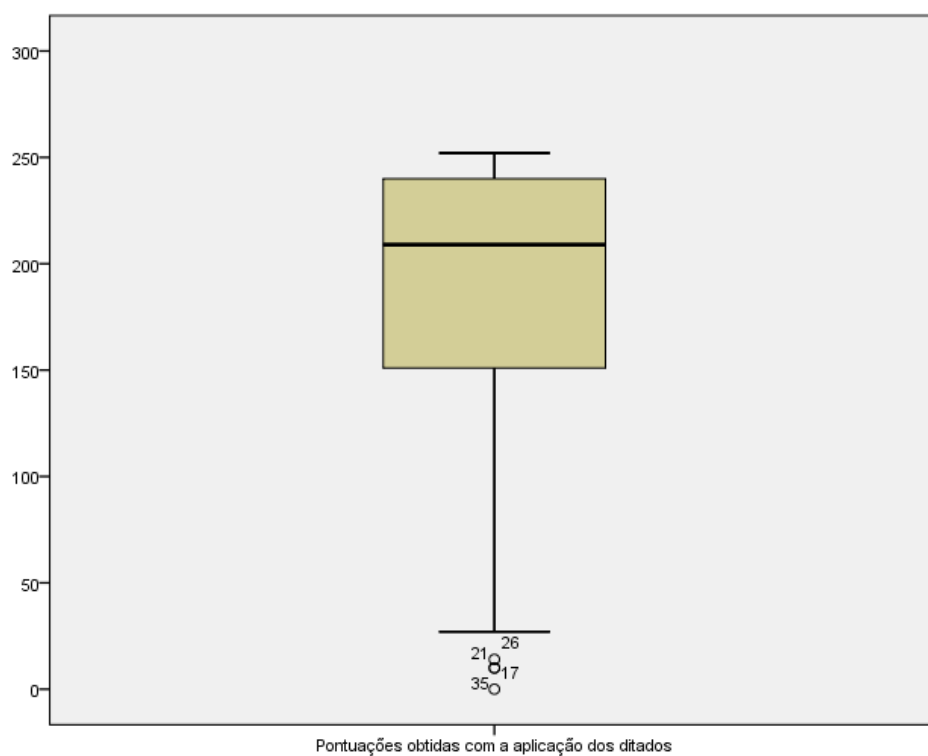


Gráfico 11 - Pontuações obtidas no ditado (diagrama de extremos e quartis)



Analisando o quadro e os gráficos apresentados acima, e ao contrário do que se verificou nas pontuações decorrentes da aplicação da Bateria de Provas Fonológicas, podemos verificar que, ao estudar as pontuações dos alunos referentes aos ditados no quadro e nos gráficos, as pontuações dos alunos abrangeram o intervalo de pontos possível (entre 0 e 252). Contudo, olhando as manchas gráficas apresentadas, podemos ver que a maioria dos alunos alcançou pontuações superiores a 117 pontos (cerca de 49 alunos), enquanto os restantes (8 discentes) obtiveram pontuações entre 0 e 69 pontos. Voltando o olhar para o Quadro 12 e para os gráficos, podemos ainda observar que 7 alunos alcançaram entre os 0 e os 63 pontos, 4 alunos obtiveram entre 63 e 126 pontos, 12 discentes conseguiram valores entre os 126 e os 189 pontos e os restantes 34 participantes pontuaram valores mais elevados, entre os 189 e os 252 pontos.

Relativamente à assimetria, tal como se verificou nos resultados obtidos na Bateria de Provas Fonológicas, pode constatar-se que a distribuição dos elementos da amostra é assimétrica à esquerda, uma vez que os valores do enviesamento são inferiores a 0.

Observando a média de pontos alcançada pelos alunos (181,54), estes aparentam ter uma capacidade escrita alta, uma vez que, tal como foi referido anteriormente, a maioria dos discentes (cerca de 46) obteve pontuações superiores a 126 pontos, atingindo assim valores pertencentes aos terceiro e quarto quartis.

- Incorreções ortográficas

No que diz respeito às incorreções ortográficas cometidas pelos discentes, tal como foi referido anteriormente, essas foram analisadas segundo a categorização proposta por Baptista, Viana e Barbeiro (2008) e adaptada por Paiva (2009). Nas próximas páginas, apresentamos um histograma e um diagrama de extremos e quartis ilustrativos do número de incorreções cometidas por cada aluno, bem como dois quadros que apresentam de um modo geral (Quadro 13) e de um modo específico (Quadro 14 e Quadro 15) os dados estatísticos referentes aos erros ortográficos obtidos através da análise dos textos dos alunos.

Gráfico 12 - Número de incorreções ortográficas (histograma)

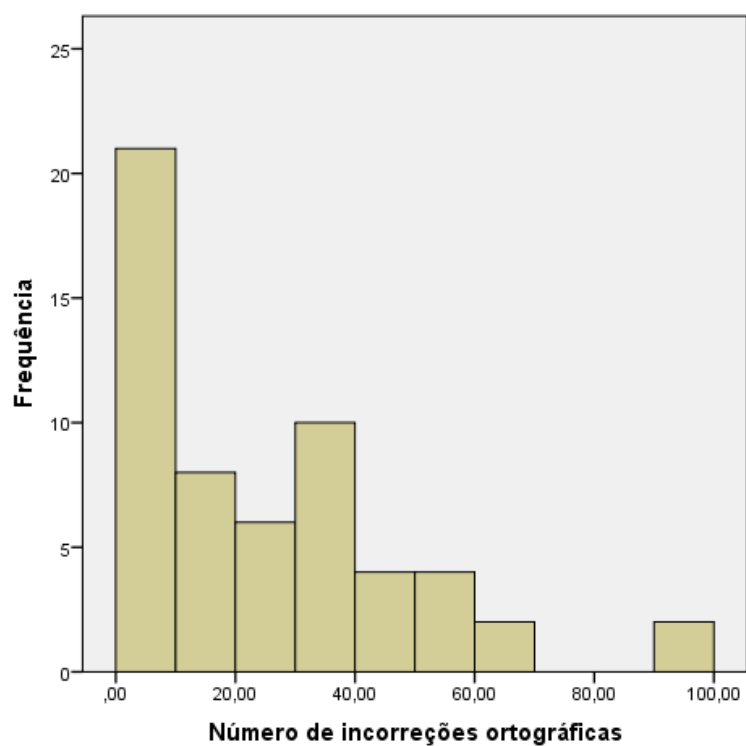
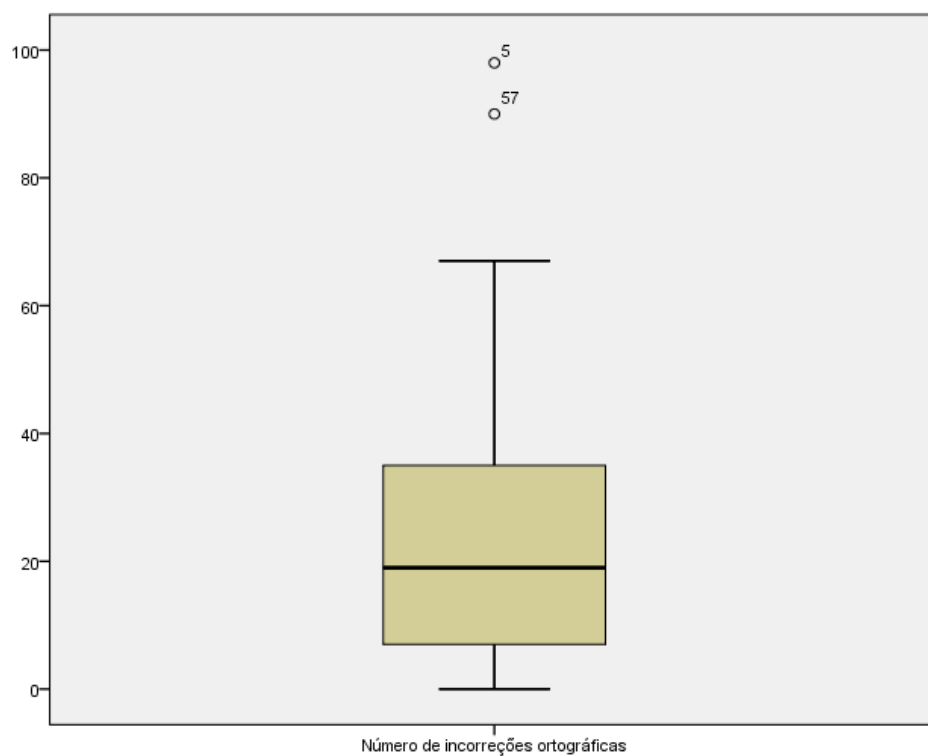


Gráfico 13 - Número de incorreções ortográficas (diagrama de extremos e quartis)



Quadro 7 - Incorreções ortográficas apresentadas nos ditados (geral)

Textos	Tipologias de erro	Mínimo	Máximo	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	1.º Quartil	3.º Quartil	Distância inter-quartil	Coefficiente de assimetria
57	1) Incorreções por falhas de transcrição	0	65	12,72	9	0	13,75	3	18	15	1,68
	2) Incorreções por transcrição de formas da oralidade corrente.	0	13	2,40	2	0	2,74	0	4	4	1,55
	3) Incorreções por inobservância de regras ortográficas	0	13	3,32	3	0	3,13	1	6	5	0,82
	4) Incorreções quanto à forma ortográfica específica da palavra não previsível por regra	0	2	0,28	0	0	0,49	0	1	1	1,46
	5) Incorreções de acentuação	0	5	1,74	2	2	1,22	1	2	1	0,9
	6) Incorreções relativas à utilização de maiúsculas e minúsculas	0	14	3,18	2	1	3,31	1	4	3	1,71
	7) Inobservância da unidade gráfica da palavra	0	11	0,68	0	0	1,61	0	1	1	5,02
	8) Incorreções de translineação	0	1	0,02	0	0	0,13	0	0	0	7,55
	Resultados gerais	0	98	24,3	19	13	21,93	7	35	28	1,32

Quadro 8 - Incorreções ortográficas apresentadas nos ditados (específico)

Textos	Tipologias de erro		Mín.	Máx.	Méd.	Medi- ana	Moda	Desvio Padrão	1.º Quartil	3.º Quartil	Distância inter-quartil	Coefici- ente de assime- tria	
57	1) Incorre- ções por falhas de transcrição	a) troca de um fonema por outro semelhante na forma ou no som	0	19	4,77	4,5	0	4,55	1	7	6	1,25	
		b) utilização aleatória de fonemas que não representam os sons em causa	0	18	1,71	1	0	2,94	0	2	2	3,61	
		c) inversão da ordem dos fonemas na palavra	0	7	0,61	0	0	1,34	0	1	1	3,09	
		d) omissão de letras	0	26	3,95	2	1	5,17	1	5	4	2,50	
		e)acrécimo de letras	0	13	1,5	1	0	2,17	0	2	2	3,04	
		f) incorreções ligadas à transcrição de sílabas complexas	0	3	0,39	0	0	0,65	0	1	1	1,84	
		g) erros por ausência de nasalização	0	1	0,02	0	0	0,13	0	0	0	7,48	
	2) Incorreções por transcrição de formas da oralidade corrente.		0	13	2,45	2	0	2,75	0	4	4	1,54	
	3) Incorre- ções por inobser- vância de regras or- tográficas	a) de base morfoló- gica	i) desconsideração de regras contextuais	0	6	1,46	1	0	1,66	0	2	2	1,28
			ii) generalização de re- gras	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Quadro 9 - Incorrekções ortográficas apresentadas nos ditados (específico - continuação)

Textos	Tipologias de erro			Mín.	Máx.	Méd.	Mediana	Moda	Desvio Padrão	1.º Quartil	3.º Quartil	Distância inter-quartil	Coeficiente de assimetria
57	3) Incorrekções por inobservância de regras ortográficas	b) de base fonológica	i) relativas à posição acentual – tônicas vs. átonas	0	7	1,95	1	0	1,86	0	3	3	0,83
	4) Incorrekções quanto à forma ortográfica específica da palavra não previsível por regra			0	2	0,29	0	0	0,49	0	1	1	1,44
	5) Incorrekções de acentuação			0	5	1,77	2	2	1,21	1	2	1	0,92
	6) Incorrekções relativas à utilização de maiúsculas e minúsculas	a) ligadas à representação de nomes comuns ou próprios		0	6	1,2	1	0	1,63	0	2	2	1,59
		b) ligadas à organização das frases no texto		0	8	2,04	1	1	2,04	1	3	2	1,41
	7) Inobservância da unidade gráfica da palavra	a) junção		0	8	0,39	0	0	1,20	0	0	0	5,06
		b) separação		0	3	0,30	0	0	0,63	0	0	0	2,38
		c) utilização do hífen		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	8) Incorrekções de translineação			0	1	0,02	0	0	0,13	0	0	0	7,48

Através da análise dos instrumentos ilustrativos apresentados acima, podemos observar que os alunos cometeram entre 0 e 98 incorreções. Olhando apenas para os gráficos, podemos ver que a maioria dos alunos cometeu até 50 erros ortográficos (cerca de 50 discentes), sendo que os restantes 7 alunos cometeram entre 50 e 98 incorreções. Mais especificamente, 31 alunos cometeram entre 0 e 25 erros ortográficos, 19 alunos apresentaram entre 25 e 50 incorreções, 4 alunos demonstraram entre 50 e 75 erros ortográficos e apenas 2 alunos apresentaram entre 75 e 98 incorreções.

Olhando para os quadros 13, 14 e 15, podemos ver que a maioria dos alunos cometeu mais incorreções ortográficas por incorreções por falha de transcrição, com 65 incorreções. Continuando a análise, podemos verificar que os alunos cometeram mais erros ortográficos nas incorreções relativas à utilização de maiúsculas e minúsculas (14), seguidas das incorreções por transcrição de formas da oralidade corrente e por inobservância de regras ortográficas (13 incorreções em cada categoria) e na inobservância da unidade gráfica da palavra (11). Finalmente, os alunos apresentaram menos erros ortográficos relativos às incorreções de acentuação (5), incorreções quanto à forma ortográfica específica da palavra não previsível por regra (2) e incorreções de translineação (1).

Relativamente à assimetria, pode constatar-se que a distribuição dos elementos da amostra é assimétrica à direita, dado que, de um modo geral, os valores do enviesamento são superiores a 0 e a maioria dos alunos (cerca de 48) obteve incorreções na primeira metade do intervalo de incorreções cometidas pelos alunos (0-49).

Observando a média de incorreções ortográficas apresentadas pelos alunos (24,3) e tendo em conta a distribuição dos elementos da amostra e as pontuações obtidas nos ditados, os discentes aparentam ter uma capacidade escrita alta, uma vez que, tal como foi referido anteriormente, a maioria destes apresentou pontuações altas nos ditados e poucas incorreções ortográficas na análise destas.

Relação entre a Bateria de Provas Fonológicas e os Ditados ao aluno

Os resultados obtidos anteriormente permitem-nos observar as competências fonológica e escrita de um modo separado. Nesta secção, iremos analisar a correlação existente entre estas duas competências, quer através do cálculo do coeficiente de correlação de Pearson (já referido anteriormente), quer através da análise de sílabas e constituintes silábicos, escritos pelos alunos.

A fim de verificar a correlação existente entre as competências escrita e fonológica dos participantes deste estudo, e em conformidade com o que foi dito previamente, aplicámos uma bateria de provas fonológicas e um ditado aos alunos. Através desta aplicação, conseguimos obter os resultados apresentados anteriormente. Assim, e a partir desses, iremos, agora, observar a correlação existente entre esses resultados, recorrendo ao coeficiente de correlação de Pearson.

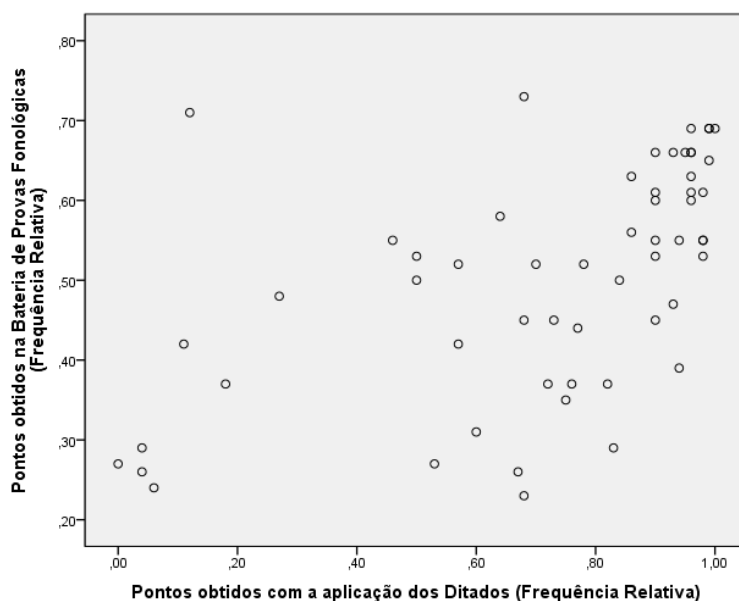
Tal como foi referido no início desta secção, o coeficiente de correlação de Pearson mede o grau de correlação entre duas variáveis, assumindo valores entre -1 e 1. Deste modo, se o valor obtido for próximo de 1, tal significa que existe uma correlação positiva entre as duas variáveis; se for próximo de -1, indica que a correlação obtida é negativa e no caso de ser próximo de 0 exprime a ausência de correlação entre as duas variáveis em estudo.

Recorrendo à análise estatística realizada com o SPSS, e tendo em conta a pontuação relativa obtida com a aplicação da Bateria de Provas Fonológicas e dos Ditados (resultados gerais), obtemos um coeficiente de correlação de 0,548306. Deste modo, podemos concluir que existe uma relação positiva entre as duas competências em análise, uma vez que o valor obtido é positivo e o valor p associado ao teste de hipóteses é de 0,00, rejeitando-se a hipótese de não haver associação. Contudo, essa relação, apesar de significativa, não é forte o suficiente para que possamos dizer que uma competência está diretamente dependente da outra, ou seja, para afirmar que quando os valores de uma aumentam os da outra também aumentam garantidamente.

Por outro lado, e como vimos na apresentação dos resultados obtidos, os alunos mostraram ter uma capacidade escrita alta e uma consciência fonológica média, o que pode justificar o valor obtido no cálculo do coeficiente de correlação.

O gráfico a seguir apresentado (Gráfico 14) ilustra a correlação existente entre as duas competências em estudo.

Gráfico 14 - Relação entre os resultados obtidos com a aplicação da Bateria de provas Fonológicas e Ditados



Como foi referido no primeiro capítulo deste relatório, as unidades fonológicas relevantes para treinar a consciência fonológica são as sílabas, os constituintes silábicos e os fonemas. Uma vez que o ditado ao aluno foi um dos instrumentos utilizados nesta investigação, fomos analisar as sílabas escritas pelos alunos e os seus constituintes, como forma de averiguar se os alunos sentem mais dificuldade em representar graficamente algum desses componentes. Foram escolhidos os constituintes silábicos como pontos de análise, uma vez que estes são a representação gráfica dos fonemas e é nestes e na sua ligação com a consciência fonológica que os alunos se baseiam na hora de escrever. Contudo, e como critério de análise, foram apenas consideradas apenas as sílabas escritas pelos alunos, ou seja, num ditado em que o aluno escreveu, por exemplo, “Ricar” para *Ricardo*, apenas se consideraram as duas primeiras sílabas, não contabilizando como omissão de grafemas os constituintes da sílaba seguinte.

Assim, de seguida, e à semelhança do que foi realizado na análise dos resultados obtidos com a bateria de provas fonológicas e do ditado ao aluno, apresenta-se um quadro com os dados estatísticos referentes às incorreções realizadas pelos alunos (Quadro 10) em cada constituinte silábico. Para além deste elemento, apresentamos, também, gráficos ilustrativos do número de erros cometidos pelos alunos, de um modo geral (Gráfico 15), assim como dos erros a nível de ataque (Gráfico 16), núcleo (Gráfico 17) e de coda (Gráfico 18).

Quadro 10 - Incorrekções cometidas pelos alunos a nível de constituintes silábicos

Incorrekções	Total	Mínimo	Máximo	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	1.º Quartil	3.º Quartil	Distância inter-quartil	Coefficiente de Assimetria
Ataque	231	0	31	4,05	3	1	4,94	1	6	5	3,22
Núcleo	478	0	25	8,39	7	2	6,49	3	13	10	0,59
Coda	66	0	8	1,16	0	0	1,76	0	2	2	2,07

Gráfico 15 - Número de incorreções ortográficas

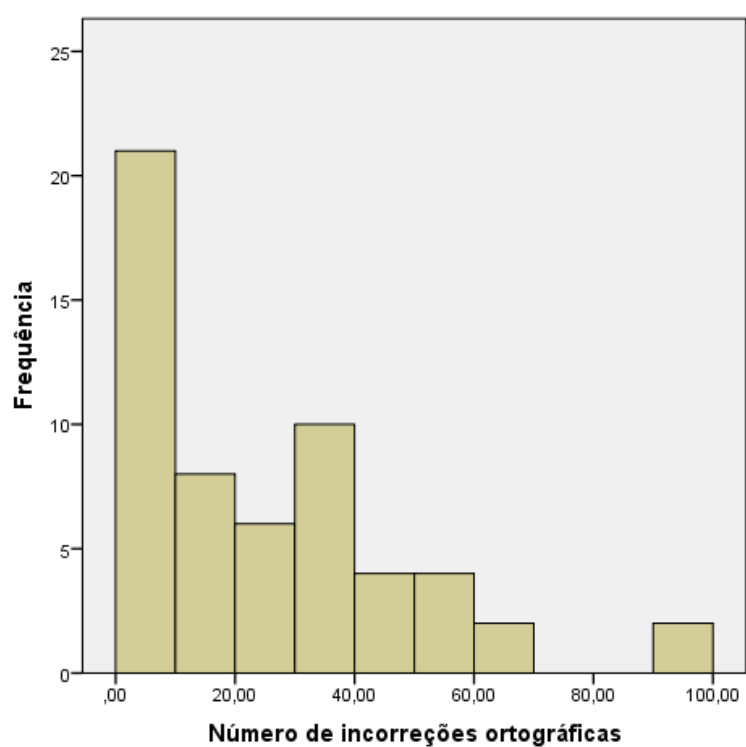


Gráfico 16 - Número de incorreções a nível de ataque

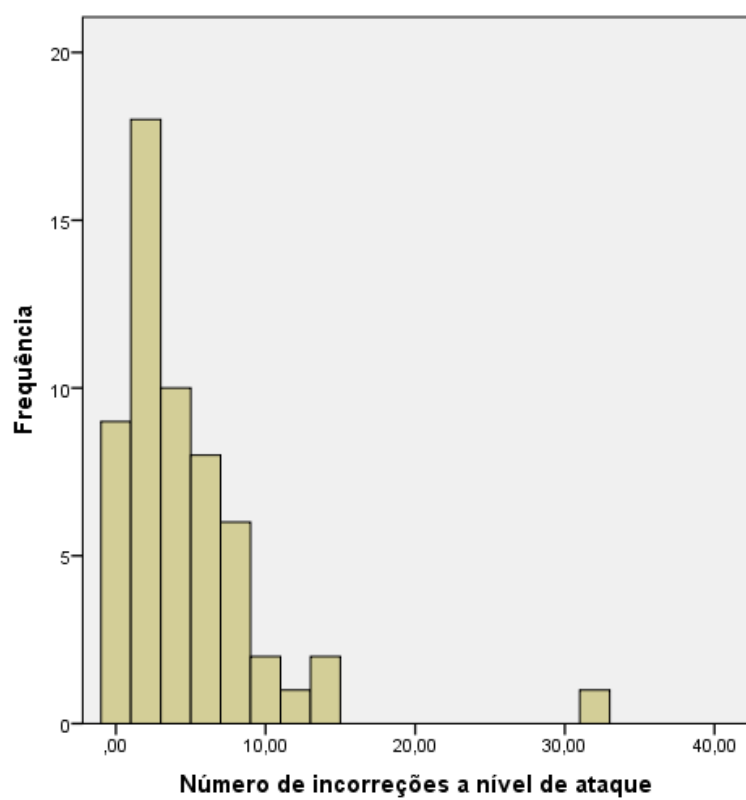


Gráfico 17 - Número de incorreções a nível de núcleo

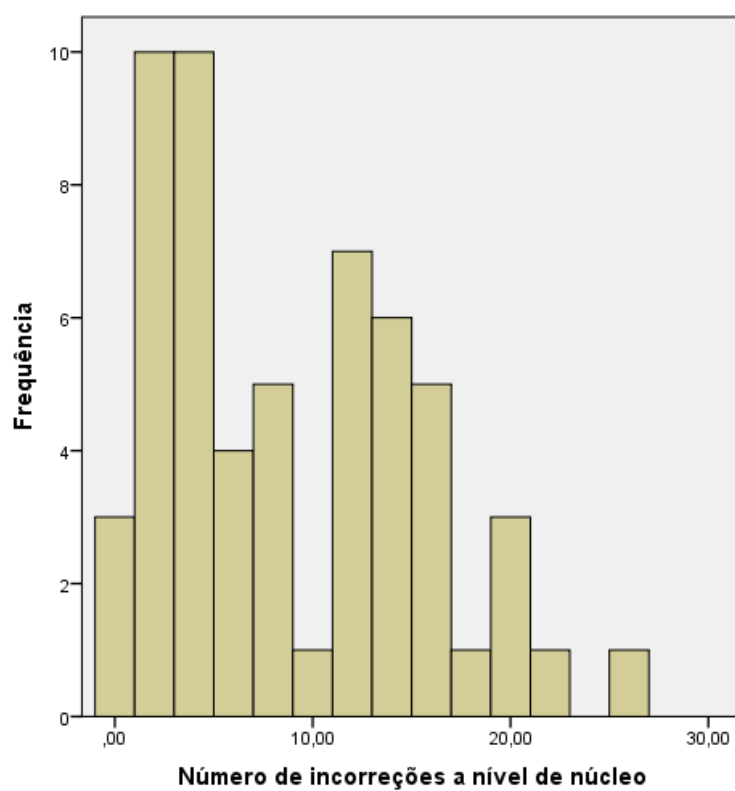
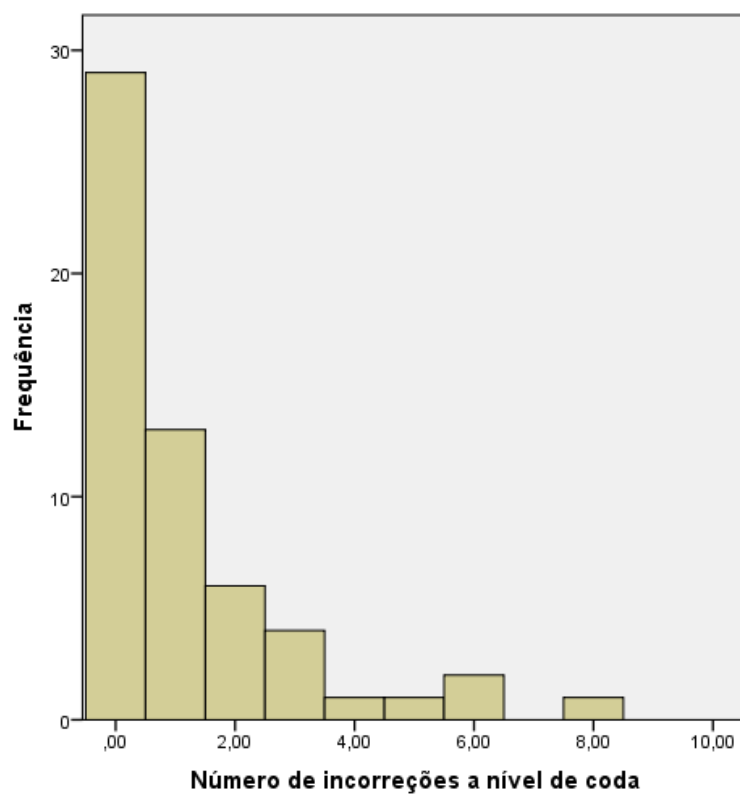


Gráfico 18 - Número de incorreções a nível de coda



Atentando no Quadro 10, e olhando para as incorreções apresentadas de um modo geral, podemos verificar que os alunos cometeram entre 0 e 31 incorreções em todos os constituintes silábicos. Contudo, somando todos os desvios cometidos, verificamos que os discentes cometeram mais incorreções ao escreverem o núcleo (478), seguindo-se os erros de ataque (231) e de coda (66).

Tendo ainda em conta o quadro e as imagens gráficas apresentadas, e de um ponto de vista mais específico, no que concerne ao ataque, podemos ver que a maioria dos alunos (cerca de 56 alunos) cometeu entre 0 e 13 incorreções, enquanto apenas uma criança cometeu 31 desvios.

No que respeita ao núcleo, os alunos erraram entre 0 e 25 vezes, verificando-se que 33 alunos erraram entre 0 e 10 vezes, enquanto 12 crianças cometeram entre 11 e 20 incorreções e os restantes 2 discentes cometeram 22 e 25 erros.

Relativamente à coda, 48 alunos cometeram até 2 incorreções, enquanto 8 crianças erraram entre 3 e 6 vezes e apenas um discente cometeu 8 erros.

Ao analisarmos os ditados silabicamente, verificámos que os alunos cometeram algumas omissões de grafemas, assim como alguns acréscimos (já apresentados anteriormente, no Quadro 7, no Quadro 8 e no Quadro 9) nas sílabas que escreveram. Contudo, durante a análise silábica dos ditados e após a observação destes resultados, concluímos ser pertinente realizar também uma análise respeitante a essas omissões cometidas pelos alunos, também esta a nível silábico, para nos ajudar a entender melhor estas incorreções, principalmente a nível de núcleo. Assim, e tal como temos mostrado até este ponto do relatório, de seguida apresentamos um quadro (Quadro 11) com os dados estatísticos atinentes às omissões realizadas pelos alunos em cada constituinte silábico. Para além do Quadro 11, apresentamos, também, três gráficos ilustrativos dessas omissões a nível de ataque (Gráfico 19), núcleo (Gráfico 20) e coda (Gráfico 21).

Quadro 11 - Omissões cometidas pelos alunos a nível de constituintes silábicos

Omissões	Total	Mínimo	Máximo	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	1.º Quartil	3.º Quartil	Distância inter-quartil	Coefficiente de Assimetria
Ataque	47	0	5	0,82	1	0	1,04	0	1	1	1,66
Núcleo	131	0	18	2,30	1	0	3,57	0	3	3	2,48
Coda	90	0	21	1,61	1	0	3,37	0	2	2	4,18

Gráfico 19 - Número de omissões a nível de ataque

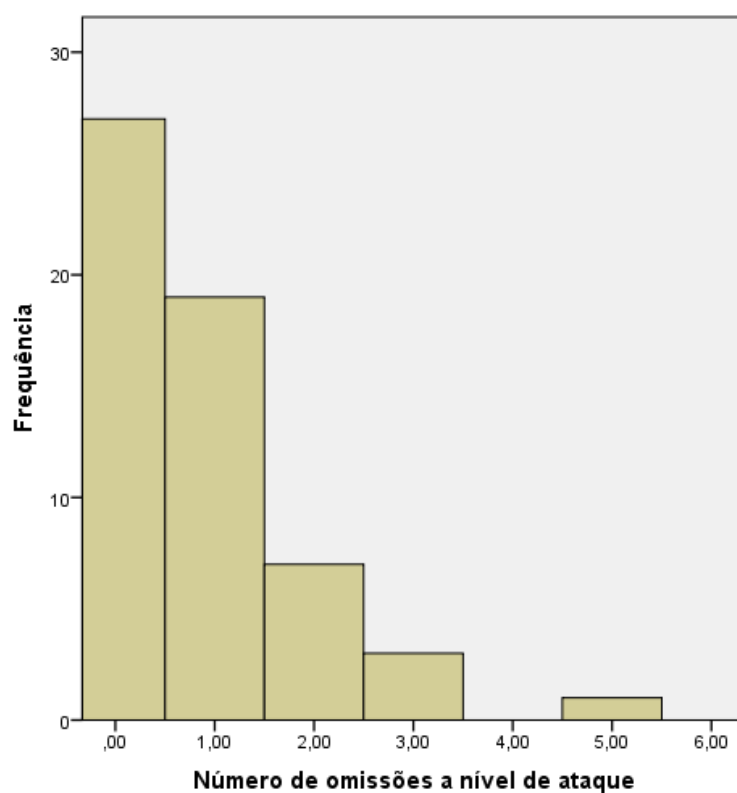


Gráfico 20 - Número de omissões a nível de núcleo

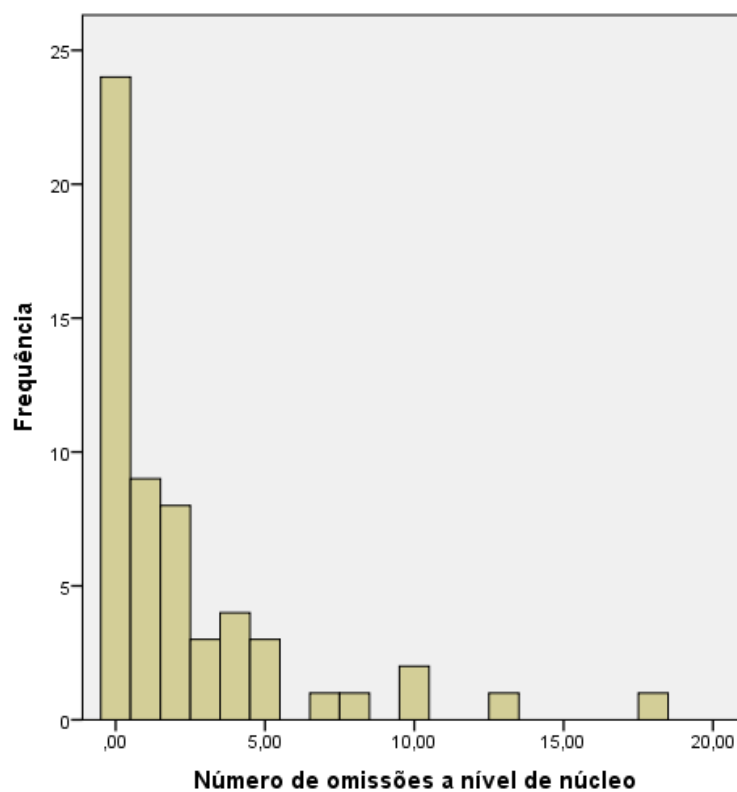
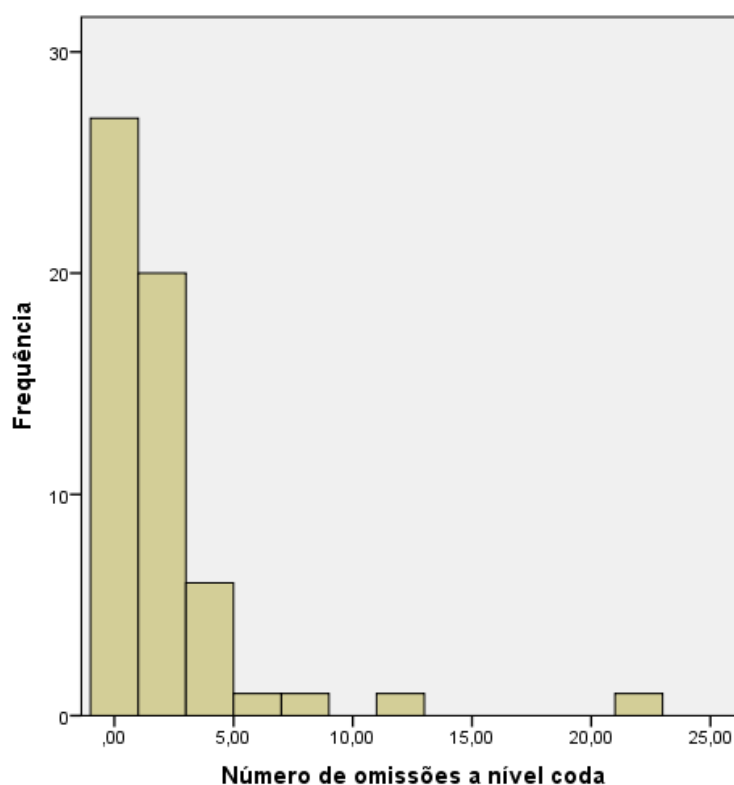


Gráfico 21 - Número de omissões a nível de coda



Como foi dito anteriormente, estes valores apresentados referem-se apenas à ausência de um grafema representativo de um constituinte silábico (seja ele ramificado ou não) nas sílabas escritas pelos alunos. Assim, observando o Quadro 11, e olhando para as omissões apresentadas de um modo geral, podemos constatar que os alunos cometeram entre 0 e 21 omissões em todos os constituintes silábicos. Contudo, somando todas as omissões, verificamos que os discentes omitiram mais incorreções ao escreverem o núcleo (131), seguindo-se as omissões coda (90) e de ataque (47).

Analisando ainda o quadro e os gráficos apresentados, no que diz respeito ao ataque, podemos ver que a maioria dos alunos (cerca de 56 alunos) cometeram entre 0 e 3 omissões, enquanto apenas uma criança omitiu 5 grafemas.

No que respeita ao núcleo, podemos verificar que cerca de 51 alunos cometeram entre 0 e 5 omissões, 4 discentes omitiram entre 7 e 10 grafemas e dois alunos cometeram 13 e 18 omissões, respetivamente.

Relativamente à coda, 55 alunos cometeram entre 0 e 8 omissões, enquanto 2 crianças omitiram 12 e 21 grafemas, respetivamente.

Observando a média de incorreções (entre 1 e 4 incorreções), e a média de omissões cometidas pelos alunos (0,82; 2,30 e 1,61), estes aparentam ter uma competência

escrita e fonológica média, já que, apesar de a maioria dos valores corresponderem ao terceiro quartil, de um modo geral, são mais próximos dos valores correspondentes ao segundo quartil.

Relativamente à assimetria, é possível constatar que a distribuição dos elementos da amostra é assimétrica à direita, uma vez que os valores do enviesamento são superiores a 0 e, como pudemos verificar, a maioria dos alunos cometeu poucas incorreções, dentro do intervalo obtido.

Capítulo 5. Principais conclusões e considerações finais

Com o presente estudo, pretendemos dar resposta à questão-problema apresentada no início do Capítulo IV: “*Qual a influência dos níveis de consciência fonológica na aquisição da ortografia, no 1.º ano de escolaridade?*”. Através dos resultados obtidos e apresentados anteriormente, chegámos à conclusão de que os discentes apresentam uma capacidade escrita alta e uma competência fonológica média.

Podemos dizer que os resultados obtidos nos surpreenderam inicialmente, pois esperávamos que ambas as competências em estudo estivessem mais desenvolvidas nas crianças, dada a fase do ano letivo em que este estudo foi realizado. Contudo, ao analisarmos as incorreções ortográficas a nível de palavra e posteriormente a nível silábico, conseguimos compreender melhor os resultados obtidos.

Assim, e complementando esta conclusão, a análise dos constituintes silábicos escritos pelos alunos permitiu-nos chegar a algumas conclusões que respondem, precisamente à influência da consciência fonológica dos alunos na sua capacidade escrita.

Mais concretamente, como vimos, os alunos cometeram mais incorreções e omissões a nível de núcleo. Analisando os ditados, observámos que a maioria das incorreções se prendia principalmente com a oralidade e com o conhecimento fonológico que os alunos possuíam dos grafemas: trocas de grafemas com o mesmo som ou sons parecidos (trocas de “o” por “u” e de “e” por “i” e vice-versa).

Da mesma forma, as omissões prenderam-se, geralmente, com a escrita do(s) primeiro(s) grafema(s) das palavras, como é o caso de “dis” para *disse*, ou de partes do núcleo como é o caso de “ce” para *que*. Ora, por exemplo, para um aluno que ainda está a aprender a escrever uma palavra, o grafema “s” lê-se como “cê” ou pode representar o som “se”, torna-se, até certo ponto, compreensível que, para o aluno, as palavras anteriores estejam escritas, na sua totalidade.

Também a nível de acréscimos, verificámos que, a maioria deles se prendeu com a oralidade, nomeadamente da presença do grafema “e” em *mare* e *Arture*, por exemplo. Contudo, verificámos a presença, ainda que mínima, de marcas de incerteza da forma gráfica de algumas palavras, como é o caso de “cuon” para *com*, o que demonstra, de novo, conhecimento fonológico, através da utilização do grafema “c”, mas também o não domínio, na totalidade, das regras ortográficas.

Deste modo, estas conclusões e os resultados obtidos podem atestar a validade das duas hipóteses concebidas anteriormente para responder à questão-problema:

- i. Hipótese 1: *As crianças com maiores níveis de consciência fonológica apresentam menos erros de ortografia;*
- ii. Hipótese 2: *As crianças que têm mais representações sobre o escrito e sobre a escrita apresentam menos erros de ortografia.*

E consideramos, precisamente, que este resultado possa ter sido influenciado por alguns fatores, como:

- O facto de os alunos possuírem diferentes ritmos de aprendizagem – ao analisarmos as metas curriculares para o 1.º ano de escolaridade (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012), podemos observar que, no que diz respeito ao domínio da leitura e da escrita, e conciliando tal com o presente estudo, no final desta fase, espera-se que os alunos sejam capazes de:
 - «5. desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas;
 - 6. conhecer o alfabeto e os grafemas;
 - 13. desenvolver o conhecimento da ortografia».

O cumprimento destes objetivos e dos descritores de desempenho leva a que os alunos consigam bons resultados no que diz respeito às suas competências fonológica e escrita. Contudo, como sabemos e vimos, nem todos os alunos atingem os mesmos níveis e objetivos ao mesmo tempo, o que leva aos diferentes resultados obtidos com a aplicação da bateria de provas fonológicas e do ditado aos alunos.

- O facto de os alunos se encontrarem no final do 1.º ano de escolaridade – ao estarem na fase final do ano letivo, os alunos estão mais sensibilizados para a via lexical, para a forma gráfica das palavras, para o escrever corretamente, sem erros ortográficos e atentos à caligrafia, e nem sempre para a via fonológica, para as palavras e para a sua constituição (sílabas, constituintes silábicos e fonemas que os constituem), bem como para as regras ortográficas que aprendem ao longo do ano letivo. Deste modo, e relacionando este com o fator anterior, os alunos que já escrevem bem, e/ou têm uma boa representação gráfica e mental de uma palavra, não apresentam problemas de escrita relevantes; contudo, demonstram ter mais dificuldades nas provas de consciência fonológica, o que exige discriminação e

manipulação de sílabas e constituintes silábicos. Porém, os alunos com mais dificuldades de escrita guiam-se, ainda, pelos fonemas e muitas vezes tentam escrever consoante a representação gráfica dos fonemas que conhecem, ignorando as regras ortográficas, o que faz com que existam palavras como “qaza” (para “casa”) ou “apareseo” (para “apareceu”).

- Os métodos de ensino utilizados – apesar de os três professores elaborarem planificações mensais, para que as três turmas participantes deste estudo avançassem no mesmo ritmo, cada professor tem o seu método de trabalho e de ensino, adaptando-o às necessidades dos seus alunos. Assim, o modo como os discentes abordaram os descritores de desempenho (presentes nas metas curriculares) relativos ao desenvolvimento da consciência fonológica e da escrita (previamente referidos), e o modo como os exploraram em sala de aula com a turma e com os alunos com mais dificuldades pode também ser um fator a levar em conta.
- A pressão exercida sobre os docentes e discentes – com o aproximar do final do ano letivo, muita pressão é exercida sobre os docentes e sobre os discentes, mesmo que involuntariamente. Por um lado, temos os professores que querem o melhor para os seus alunos e lutam para que estes consigam alcançar os objetivos esperados. Por outro lado, temos os alunos que tentam aprender mais e melhor. De forma indireta, todos estes são pressionados e os próprios alunos exercem essa pressão uns nos outros: os alunos com menos dificuldades, porque tentam ajudar aqueles com mais dificuldades, cooperando com o professor, e os que têm mais dificuldades, pois querem atingir o nível dos restantes colegas.

Finalmente, ainda que este estudo tenha sido idealizado e realizado de modo extracurricular, até mesmo como uma atividade lúdica, a apresentação da bateria de provas fonológicas, o facto de ser uma pessoa de fora (no caso de duas turmas) a aplicar os instrumentos e apenas o ditado ter sido realizado nas suas salas de aula, consideramos que estes e todos os fatores enunciados anteriormente influenciaram os resultados que apresentámos.

- Limitações e implicações do estudo

No que concerne às limitações deste estudo, pensamos que estas terão que ver essencialmente com a aplicação da Bateria de Provas Fonológicas. Como explicámos anteriormente, a Bateria é muito extensa e seleccionámos um número de itens que fosse representativo e não afetasse os resultados que poderiam advir da aplicação das provas. Contudo, consideramos que, se tivéssemos encontrado outra forma de aplicar a Bateria completa (sem ter de retirar aos alunos o seu tempo de aula) talvez os resultados obtidos com esta aplicação tivessem sido superiores. Tal não significa dizer que o nosso trabalho ou que as nossas escolhas não resultaram, apenas teríamos mais itens para avaliar a consciência fonológica dos alunos.

No que diz respeito às implicações deste relatório, como foi dito no capítulo introdutório, não existem, em Portugal, muitos estudos que associem a consciência fonológica à capacidade ortográfica das crianças, pelo que este relatório pode ajudar noutros estudos futuros. Por outro lado, consideramos que pode servir como forma de alertar os profissionais de educação, docentes e futuros docentes para a importância do trabalho da consciência fonológica com a criança desde a idade pré-escolar e, principalmente, ao longo do 1.º ano de escolaridade, assim como para a importância da análise dos erros ortográficos. O ditado que foi aplicado serviu apenas para avaliar a capacidade ortográfica, mas poderíamos, posteriormente, realizar inúmeras tarefas à volta dele. Desde analisar as incorreções ortográficas juntamente com os alunos, como atividade de turma, para revermos as regras ortográficas, a pensarmos em atividades que desenvolvessem a capacidade escrita dos alunos, principalmente no que diz respeito aos constituintes silábicos e à sua manipulação. Relativamente aos resultados obtidos com a Bateria de Provas Fonológicas e pensando no que se pode realizar em âmbito de sala de aula, consideramos que seria profícuo um trabalho sistemático e contínuo ao longo do ano letivo que promovesse o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças, pois, ao analisar, por exemplo, o manual escolar dos alunos, as atividades de promoção desta competência surgem no final deste.

Como vimos, a utilização da língua e o seu conhecimento têm de ser trabalhados sistematicamente e refletidos do mesmo modo e apenas com um ensino reflexivo e centrado no aluno e no que ele nos mostra através dos resultados que nos apresenta conseguiremos fomentar a sua aprendizagem.

Referências bibliográficas

- Almeida, L. S. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. (3.^a edição). Braga: Psiquilíbrios.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do português – fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L (2008). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Paper presented at the Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), Lisboa.
- Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L (2011). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. F. (n. d.). *Diversidade linguística na escola portuguesa*. Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (ILTEC). Disponível em http://www.ilttec.pt/divling/_pdfs/cd2_ortografia_quadro-geral.pdf e consultado pela última vez a 10 de outubro de 2016.
- Bucheton, D. & Chabanne, J-C. (2002). L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires: quels indicateurs?. *L'écrit et l'oral réflexifs*, disponível em: http://perso.ens-lyon.fr/jean-charles.chabanne/publis/eor_JCC_DB.pdf e consultado pela última vez a 10 de outubro de 2016.
- Buescu, H.C., Morais, J., Rocha., M. R. & Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de português: Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º ciclos*.
- Carvalho, J. A. B. S. (1999). *O ensino da escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Dissertação de Doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. (2.^a edição). Coimbra: Almedina.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1981). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Lectura y vida*. Disponível em http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n1/02_01_Ferreiro.pdf/view e consultada pela última vez a 10 de outubro de 2016.

- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1988). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freitas, M. (2007). *Caderno de ditados – dos 6 aos 8 anos*. Lisboa: Texto Editores.
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Galvão, A. & Leal, T. F. (2005). Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In Moraes, A. G., Albuquerque, E. B. C. & Leal, T. F. (Orgs.), *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*, (p.11-28). Belo Horizonte: Autêntica.
- Garcia, D. J. (2010). *A influência da oralidade na escrita das séries iniciais: uma análise a partir de erros ortográficos*. Programa de pós-graduação em educação, Faculdade de Educação – Universidade Federal de Pelotas.
- Gindri, G., Keske-Soares, M. & Mota, H. B. (2007). Memória de trabalho, consciência fonológica e hipótese de escrita. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Vol. 19 (n.º 3), p. 313-322, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pfono/v19n3/a10v19n3.pdf> e consultado pela última vez a 10 de outubro de 2016.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P. & Freitas, M. J. (2011). *O conhecimento da língua: percursos de desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Guedes, M. C. R. & Gomes, C. A. (2010). Consciência fonológica em períodos pré e pós-alfabetização. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição*, n.º 41, p. 263-281, disponível em <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/41/cotidiano4.pdf> e consultado pela última vez a 10 de outubro de 2016.
- Martins, M. A. & Farinha, S. (2006). Relação entre os conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita e os resultados em leitura no final do 1.º ano de escolaridade. In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Org.), *Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Universidade do Minho/Psiquilíbrios Edições.
- Mateus, M. H. M. (2007). A contribuição do estudo dos nos para a aprendizagem da língua. In 7.º Encontro Nacional da APP: Saber Ouvir / Saber Falar, Coimbra, 2-3 mar. 2010, disponível em http://area.dge.mec.pt/gramatica/app_7encontro_mhelenammateus.pdf e consultado pela última vez a 10 de outubro de 2016.

- Morais, A. G. (2007). A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In Silva, A., Moraes, A. G. & Melo, K. L. R. (Orgs.), *Ortografia na sala de aula*, (p. 11-28). Belo Horizonte: Autêntica.
- Morais, A. G., Albuquerque, E. B. C. & Leal, T. F. (Orgs.), *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Moura, I. S. (2012). *Ortografia e produção textual em diferentes níveis do ensino básico*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação – Universidade de Aveiro.
- Niza, I, Segura, J. & Mota, I. (2011). *Escrita: Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Paiva, A. C. S. (2009). *A consciência fonológica e as conceptualizações precoces sobre a escrita na aprendizagem da ortografia*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa - Universidade de Aveiro.
- Paulino, J. (2009). *Consciência fonológica: implicações na aprendizagem da leitura*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Portugal.
- Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, M. M. (2013). A Entrada no mundo da escrita. *Working Paper 13/21*, disponível em http://www.contraditorio.pt/admin/source/files/1361923217-ContraditorioPaper13_21-Original.pdf e consultado pela última vez a 10 de outubro de 2016
- Pereira, M. M., Martins, M.A. & Silva, A. C. (2006). A fonetização da escrita a partir de um programa de intervenção com crianças em idade pré-escolar. In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Org.), *Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Universidade do Minho/Psiquilíbrios Edições.
- Pontecorvo, C. & Ferreiro, E. (1996). Língua escrita e investigação comparativa. In Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Moreira, N. R. & higalco, I. G., *Chapeuzinho vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas* (p. 11-37). São Paulo: Ática.
- Rego, L. L. B. (2005). O aprendizado da norma ortográfica. In Silva, A., Moraes, A. G. & Melo, K. L. R. (Orgs.), *Ortografia na sala de aula*, (p. 29-44). Belo Horizonte: Autêntica.

- Ribera, P. (2013). Aprender el sistema de escritura alfabético a partir del uso de textos en los inicios de la lectura y escritura. *Reflexão sobre a escrita: o ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: UA Editora.
- Salvado, A. F. S. (2015). *A influência do exercício de ditado na consolidação da ortografia*. Relatório da componente de investigação de Estágio III do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Setúbal.
- Silva, A. C. (2008). *Bateria de provas fonológicas*. (2.^a edição). Lisboa: ISPA.
- Silva, C., Almeida, T. & Martins, M.A. (2008). *Letter names and sounds: their implications for the phonetisation process*. Reading and Writing, 23 (2), 147-172.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Yavas, M. S. (Ed.) (1991). *Phonological disorders in children: theory, research and practice*. Londres: Routledge.
- Zorzi, J. L. (1998). *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Anexo 1 – Pedido de autorização às professoras titulares de turma.

Exma. Sra. Professora,

Sou aluna do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade de Aveiro e encontro-me a desenvolver um estudo sobre o desenvolvimento da consciência fonológica e a sua relação com a escrita em crianças do 1.º ano de escolaridade.

E vinha, precisamente, e venho por este meio, solicitar a autorização de V. Exa. para que os seus alunos possam participar neste mesmo estudo. A participação dos alunos consistirá na realização de alguns jogos de manipulação de palavras e de um ditado. A execução destas atividades não prejudicará a execução das tarefas escolares e os dados recolhidos são confidenciais.

Grata desde já pela sua compreensão e pela sua colaboração.

Aveiro, 11 de maio de 2014

A mestranda

(Maria Goreti Pereira Martins)

✂-----

Eu, _____,
Professora da turma ____ do 1.º ano da Escola Básica de Esgueira, declaro que autorizo / não autorizo (*riscar o que não interessa*) a realização de um estudo sobre consciência fonologia e sua relação com a escrita com a turma pela qual sou responsável.

Data: ____/____/____

Assinatura da Professora:

Anexo 2 - Pedido de autorização aos encarregados de educação.

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Sou aluna do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade de Aveiro e encontro-me a desenvolver um estudo sobre o desenvolvimento da consciência fonológica e a sua relação com a escrita em crianças do 1.º ano de escolaridade.

E vinha, precisamente, e por este meio, solicitar a autorização de V. Exa. para que o seu educando possa participar neste mesmo estudo. A sua participação consistirá na realização de alguns jogos de manipulação de palavras e de um ditado. A execução destas atividades, realizadas também com o conhecimento da Professora Titular da turma, não prejudicará a execução das tarefas escolares e os dados recolhidos são confidenciais.

Grata desde já pela sua compreensão e pela sua colaboração.

Aveiro, 11 de maio de 2014

A mestranda

(Maria Goreti Pereira Martins)

✂-----

Eu, _____,
encarregado de educação do(a) aluno(a) _____,
da turma ____ do 1.º ano da Escola Básica de Esgueira,
declaro que autorizo / não autorizo (*riscar o que não interessa*) o meu educando a participar
num estudo sobre consciência fonologia e sua relação com a escrita.

Data: ____/____/____

Assinatura do Encarregado de Educação:

Anexo 3 – Ditado.

O mar

O Artur foi ver o mar. Ao largo, ia o barco a vapor a deitar fumo para o ar.

– Que belo dia! Está muito calor! – E resolveu ir nadar.

A Bárbara ficou na areia. Ela queria ir jogar ao arco para casa do Ricardo.

Apareceu a Carla e disse:

– Vai ter com o Ricardo, que eu fico a ver o Artur.

Anexo 4 – Quadros de registo das respostas dos alunos

Prova de classificação

Teste: Classificação com base na sílaba inicial (1)

Cotação: 1 ponto por cada resposta certa (máximo 14 pontos)

Item		Resposta da criança	Observações	Cotação
1	uva			
	asa			
	unha			
	ilha			
2	enxada			
	ouriço			
	agulha			
	apito			
3	rolo			
	sapo			
	figo			
	roupa			
4	coelho			
	machado			
	piano			
	macaco			
5	garrafa			
	galinha			
	pijama			
	moeda			
6	tesoura			
	casaco			
	moinho			
	cavalo			
7	vaso			

	pipa			
	mesa			
	vaca			
8	chupa			
	fato			
	faca			
	bico			
9	janela			
	menina			
	tomate			
	torrada			
10	girafa			
	panela			
	cenoura			
	palhaço			
11	bota			
	jarro			
	ninho			
	bola			
12	saco			
	sapo			
	burro			
	mota			
13	laranja			
	medalha			
	lagarto			
	pinheiro			
14	sino			
	data			
	dado			
	folha			
			Total	

Prova de classificação

Teste: Classificação com base no fonema inicial (2)

Cotação: 1 ponto por cada resposta certa (máximo 14 pontos)

	Item	Resposta da criança	Observações	Cotação
1	alce			
	urso			
	arca			
	ovo			
2	orelha			
	alface			
	árvore			
	igreja			
3	raposa			
	regador			
	viola			
	boneca			
4	mala			
	peixe			
	chucha			
	mota			
5	sumo			
	gola			
	leite			
	gato			
6	buzina			
	cegonha			
	vassoura			
	veado			
7	serra			
	copo			
	cama			
	lupa			

8	fivela			
	telhado			
	janela			
	fogueira			
9	boca			
	tigre			
	selo			
	tacho			
10	pato			
	pera			
	milho			
	chuva			
11	tijolo			
	bolacha			
	seringa			
	banana			
12	cebola			
	toalha			
	gaveta			
	cigarro			
13	lata			
	luva			
	roda			
	fita			
14	desenho			
	camisa			
	dominó			
	novelo			
			Total	

Prova de manipulação

Teste: Supressão da sílaba inicial (3)

Cotação: 1 ponto por cada resposta certa (máximo 14 pontos)

Item		Resposta da criança	Observações	Cotação
1	avó			
2	orelha			
3	rádio			
4	morango			
5	gorila			
6	Vela			
7	Caneta			
8	foca			
9	tapete			
10	pássaro			
11	boca			
12	Seta			
13	laço			
14	dedal			
			Total	

Prova de manipulação

Teste: Supressão do fonema inicial (4)

Cotação: 1 ponto por cada resposta certa (máximo 24 pontos)

Item		Resposta da criança	Observações	Cotação
1	rio			
2	mel			
3	gás			
4	vale			
5	cão			
6	fio			
7	torre			
8	pão			
9	boi			
10	sal			
11	lua			
12	dente			
13	rosa			
14	mola			
15	galo			
16	vila			
17	capa			
18	fava			
19	telha			
20	pipa			
21	bolo			
22	lula			
23	sumo			
24	dedo			
			Total	

Prova de segmentação

Teste: Segmentação silábica (5)

Cotação: 1 ponto por cada resposta certa (máximo 14 pontos)

Item		Resposta da criança	Observações	Cotação
1	anjo			
2	aranha			
3	raquete			
4	mapa			
5	golo			
6	viola			
7	farinha			
8	casa			
9	tábua			
10	peru			
11	boneca			
12	sino			
13	dália			
14	loja			
			Total	

Prova de segmentação

Teste: Segmentação fonémica (6)

Cotação: 1 ponto por cada resposta certa (máximo 14 pontos)

Item		Resposta da criança	Observações	Cotação
1	asa			
2	avó			
3	rua			
4	mar			
5	gorro			
6	via			
7	carro			
8	figo			
9	taça			
10	pá			
11	bule			
12	sol			
13	lã			
14	dia			
			Total	